

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Cátia Sofia Da Silva Fernandes

Qualidade da Educação na Perspetiva das Interações Adulto-Criança

Relatório Final de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Professora Doutora Sílvia Parreiral

Orientador: Professora Doutora Vera do Vale

Janeiro, 2018

Agradecimentos

Agradeço a Deus, aquele que é o principal merecedor dos meus agradecimentos, até o término da minha vida, pela força constante, pelas bênçãos, por me escutar e amparar nos momentos em que a angústia se apoderava de mim.

À minha mãe, a minha fortaleza, que do outro lado do oceano, à distância de um telefonema, amparava as minhas lágrimas e sofria comigo. Obrigada por acreditar em mim, quando eu própria não acreditava.

Ao meu pai, de quem me despedi inúmeras vezes no aeroporto, de coração apertado, ambos de lágrimas nos olhos, aquele que com muito suor me pagou o curso, o meu obrigada será sempre pouco.

Os meus irmãos, sangue do meu sangue, aqueles que me completam, aqueles de quem precisei e vou precisar todos os dias da minha vida.

À minha avó, que aos seus 90 anos me felicitou pelo término da licenciatura, sem que eu conseguisse conter as lágrimas, de tamanha importância que teve. Onde cada despedida, rumo a Coimbra, era vivida a medo, de que fosse aquele, o nosso último a braço. Embora de corpo ausente, agradeço por ter cuidado de mim e de me amar tanto, como eu a amei.

À Paula, a amiga conterrânea, que Coimbra me deu a conhecer, aquela com quem partilhei momentos, saudades, gargalhadas, angústias e muitas lágrimas, agradeço pelo constante apoio, ao longo dos vários anos, em que éramos só nós e um oceano, a nos separar dos nossos. Agradeço por ter feito a diferença na minha passagem em Coimbra e aos laços de amizade que se criaram.

À Inês, a amiga algarvia que sempre me contagiou com a sua boa disposição e que me ensinou a pintar o mundo de outra cor, levo-a comigo para vida.

À Daniela, a amiga de longa data, à Elda que contava os dias para o meu regresso, a elas agradeço por fazerem de mim uma felizarda!

O Dani, o rapaz de Coimbra, aquele com quem a vida se cruzou e de quem a vida leva a melhor das recordações, pela sua essência, que é única.

Ao Paulo, o meu braço direito, aquele que nunca me largou desde que a vida nos juntou, aquele que me acompanhou mais do que ninguém neste percurso e fez de mim uma sortuda por tê-lo na minha vida.

À Educadora Joana, que sempre viu em mim tanto potencial, agradeço pelas valiosas contribuições em cada uma das suas partilhas, por acreditar em mim, por me valorizar tanto, quando eu própria não o fazia.

À Professora Susana, que em tão pouco tempo conseguiu descobrir-me, agradeço pelas suas palavras, pela confiança depositada no meu trabalho e pelos incentivos constantes, que fizeram-me continuar firme, ao longo deste percurso.

À Professora Joana Chélinho, agradeço a sua disponibilidade e aquele abraço, o qual jamais esquecerei!

Ao Professor Philippe Loff, pela sua empatia e por tudo aquilo que ele mais do que ninguém sabe, ter feito a diferença.

À Professora Doutora Vera do Vale, orientadora da dissertação, agradeço a sua disponibilidade, o acompanhamento, orientação, fundamentais na concretização deste trabalho e acima de tudo pela paciência, sendo eu, uma entre muitos dos orientandos.

Qualidade da Educação na Perspetiva das Interações Adulto-Criança

Resumo: O presente trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, procura estabelecer a relação entre a qualidade da educação e as interações adulto-criança. A partir da revisão literária estabelecem-se princípios sustentados em diversos autores que consideram a perspetiva das interações adulto-criança, como fator determinante na qualidade educativa.

Para tal, na segunda parte deste trabalho, considera-se a qualidade da educação a partir de um estudo de caso, de natureza qualitativa e quantitativa, em função de dois contextos diferentes, tendo como referência a dimensão das relações.

Os dados recolhidos revelaram que o empenhamento do adulto é um fator determinante na qualidade da aprendizagem da criança, sendo que, as interações adulto-criança reforçam e promovem o seu envolvimento, potenciando as suas aprendizagens.

Palavras-Chave: Estilo do adulto; Empenhamento; Qualidade da educação; Interações; Empenhamento do adulto.

Quality of education from the perspective of adult-child interactions

Abstract: The present work developed in the scope of the Master's Degree in Pre-School and 1st Cycle Education, seeks to establish the relationship between the quality of education and adult-child interactions. From the literary review there are supported principles by several authors considering the adult-child interactions perspective as a determining factor in educational quality.

Therefore, in the second part of this work, the education quality is analyzed, based on two different contexts case-study, governed by the qualitative and quantitative patterns, having as reference, the relationships dimension.

The revealed collected data show us, that the adult-commitment is one of the main factors, concerning the child's quality learning, so, the adult-child interactions is naturally seen like one powerful reinforcement in the involvement process, empowering their learning.

Keywords : Adult style; Engagement; Educational quality; Interactions; Adult-commitment.

Índice

CAPÍTULO I - QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	5
1. Situando o conceito de qualidade.....	7
1.1. O/A educador(a)/professor(a) e a qualidade educativa.....	8
1.2. Perfis dos Profissionais da Educação.....	9
1.2.1 Perfil do/a Educador/a	10
1.2.2 Perfil do/a Professor/a.....	12
2. Qualidade da educação segundo Bertrand e Pascal.....	15
2.1 Dimensões da qualidade	17
2.1.1. Relações e Interações.....	20
3. Contextualização do Projeto DQP.....	20
CAPÍTULO II- APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	27
4. Contextualização	29
4.1. Objeto de estudo	30
4.2. Objetivos do estudo	30
4.3. Amostra.....	30
4.4. Caracterização do Contexto A.....	31
4.5. Caracterização do Contexto B	39
5. Metodologia e Procedimentos	43
5.1. <i>Escala de Observação do Empenhamento do Adulto</i>	43
6. Apresentação e discussão dos dados	46
6.1. Contexto A.....	46
6.2. Contexto B	53
CAPÍTULO III- CONCLUSÃO DOS DADOS	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
ANEXOS.....	77
APÊNDICES	81

Índice de Abreviaturas

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL - Atividades de Tempos Livres

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EEL - Effective Early Learning

EPE- Educação Pré-Escolar

ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra

JI - Jardim de Infância

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NAEYC - The National Association for the Education of Young Children

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Índice de Quadros

Quadro 1 - Qualidades envolventes e não-envolventes da sensibilidade

Quadro 2 - Qualidades envolventes e não-envolventes da estimulação

Quadro 3 - Qualidades envolventes e não-envolventes da autonomia

Índice de Figuras

Figura 1 - Quadro Teórico de Bertram e Pascal para a Qualidade

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Resultados da Escala de Observação do contexto A

Gráfico 2 - Resultados da Escala de Observação do contexto B

Índice de Anexos

Anexo I- Escala de Observação do Empenhamento do Adulto

Índice de Apêndices

Apêndice I - Carta às docentes para a observação das suas práticas;

Apêndice II - Organização em tabelas dos valores obtidos no preenchimento da Escala de Observação do Empenhamento do Adulto;

INTRODUÇÃO

Introdução

A qualidade da educação é, por excelência, alvo de inúmeros debates e estudos, com vista a combater cada barreira que se interpõem a uma educação com qualidade.

Esta eficácia, depende de diversos fatores, que na sua conjuntura, permitem e contribuem para a qualidade da educação, no entanto, parecem inamovíveis, os argumentos apresentados por diversos autores sobre o papel das interações adulto-criança, na definição da qualidade da educação.

A prática educativa, associada ao processo de ensino-aprendizagem, reporta para a ação profissional do docente, tornando-se essencial repensar a associação existente entre a qualidade da educação e a intervenção pedagógica do professor, ao nível das interações.

A educação não se circunscreve exclusivamente à prática visível inerente à profissão de docente, o/a professor/a é responsável pela modelação da prática, o que implica a sua consciência em detrimento da sua atuação.

Atualmente e citando Nóvoa (1999), “...o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo” (p. 100), restringindo-se à sistematização de conteúdos e transmissão oral de conhecimentos, tornando exíguo o verdadeiro sentido da palavra “ensino”.

Clarificando o conceito, Nóvoa considera o ensino como uma prática social, tendo em conta a inevitabilidade da interação entre professores/as e alunos.

Efetivamente “O objetivo final dos professores deverá ser permitir que cada um dos seus alunos adquira as competências necessárias à aprendizagem ao longo da vida e a uma perfeita integração na sociedade” (Hargreaves et al., 2004, p.78).

À imposição dos objetivos associados ao ato de educar e ensinar, a interação ergue-se como mediadora, tornando-os indissociáveis. O fator interação assume uma elevada preponderância no ensino, o que implica a configuração de um conjunto de aspetos impostos às práticas dos docentes. Importa, analisar a competência e o

desempenho do/a professor/a, sendo a sua ação o elemento fulcral na determinação da qualidade da educação.

Neste sentido, serão consideradas as aspirações que conferem credibilidade à associação realizada entre a qualidade da educação e as interações adulto-criança.

Assim, no enquadramento teórico serão apresentados uma diversidade de conceitos, fundamentais na clarificação da profissão docente, devidamente interligados à qualidade da educação.

A segunda parte consta, da apresentação de dados, com a explicitação dos objetivos que presidiram ao estudo, a caracterização dos contextos e respetiva metodologia.

Na conclusão dos dados tecem-se determinadas reflexões que têm em consideração o estudo concretizado, procurando estabelecer a associação entre os dados recolhidos e a qualidade da educação ao nível das interações adulto-criança.

Pretendo com este trabalho, discutir e analisar, em dois contextos diferentes, a qualidade das interações adulto-criança e as repercussões do empenhamento do adulto na determinação da qualidade da aprendizagem.

CAPÍTULO I - QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO I - QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

1. Situando o conceito de qualidade

Mudanças culturais, socioculturais e demográficas ocorridas ao longo do tempo deram relevo ao fator qualidade, como uma das primeiras instâncias da educação. No entanto, a definição concreta do conceito qualidade é deveras discutível e subjetiva, sendo a própria alvo de inúmeras tentativas por parte de filósofos e outros autores, na sua definição concreta. Embora não seja possível clarificar de forma precisa e unanime o conceito de qualidade é do senso comum os elementos essenciais à mesma (Bertram & Pascal, 2009). Em conformidade com diversos autores pretendemos clarificar e perceber o verdadeiro significado de qualidade da educação, analisando os elementos comuns ao conceito, apresentados pelos mesmos.

Sabe-se porém que, a qualidade da educação acarreta dimensões ao nível da vida das crianças, inteiramente associada à sua qualidade de vida, o que justifica, segundo diversos autores, a homogeneização destes dois conceitos, qualidade da educação e qualidade de vida.

A qualidade da educação encontra-se todavia subordinada às características dos profissionais que desempenham funções na instituição, com os próprios programas adotados pela mesma e consecutivamente com as suas políticas educativas. As orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar incidem em quatro componentes específicas: o currículo, interações adulto-criança, relações família e jardim de infância e avaliação do desenvolvimento da criança. A junção de todos é determinante para uma educação de qualidade (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998).

The National Association for the Education of Young Children (NAEYC) apresenta o conceito de alta qualidade como “um meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias” (ibidem, p. 48). Por conseguinte, todas

estas dimensões associadas ao conceito de qualidade da educação concedem ao/a educador(a)/professor(a) um papel substancial na determinação da sua qualidade.

1.1. O/A educador(a)/professor(a) e a qualidade educativa

A qualidade do sistema educativo para além de todos os fatores anteriormente referidos, resulta do: “ (...) desenvolvimento social e cultural, o sistema educativo, os recursos investidos, a liderança das escolas e a competência (científica e pedagógica) dos professores” (Estanqueiro, 2010, p. 9).

A formação integral dos alunos e a qualidade da educação, segundo diversos autores encontra-se, estreitamente associada à prática do docente e subsequentemente às interações ocorridas entre adulto-criança. O profissional da educação e a qualidade das suas interações revelam ser um elemento significativo no processo de desenvolvimento curricular: “É unanimemente reconhecido que a competência e a dedicação do corpo docente são a condição *sine qua non*¹ de um ensino de qualidade” (OCDE, 1992, p. 110). A qualidade do ensino é determinada em função da qualidade da intervenção do adulto, sendo que, o papel dos/das professores(as)/educadores(as) espelha um dos principais indicadores determinantes nas aprendizagens dos alunos. No entender de Coll, e Miras (1996):

A aprendizagem é o resultado de um processo complexo de trocas funcionais que se estabelecem entre os elementos: o aluno que aprende, o conteúdo que é o objeto da aprendizagem e o professor que ajuda o aluno a construir significados e a atribuir sentido ao que aprende” (cit. por Morgado, 2004, p.30).

Isto significa, que o rendimento dos alunos está indelévelmente vinculado ao perfil do/a educador(a)/professor(a) como agente principal. Perfil este, que segundo o Glossário da Unesco, mencionado por Peterson (2003), distingue perfil de entrada

¹ A expressão *sine qua non*, de origem francesa, traduzida para a língua portuguesa assume o significado de “condição necessária” (Pólya, 1984).

como “um conjunto de capacidades ou comportamentos necessários antes de iniciar uma aprendizagem”, de perfil de saída, associado a “um conjunto de capacidades ou comportamentos esperados no fim de uma aprendizagem” (ibidem, p. 14). Sendo que, ao/a educador(a)/professor(a) coliga-se obrigatoriamente as suas interações, constituindo um fator determinante ao nível da eficácia e qualidade dos processos desenvolvidos em contexto de sala de aula, na medida em que é decisivo o papel que estes profissionais da educação assumem ao contribuir para a mobilização da qualidade da educação.

Por sua vez, o/a educador(a)/professor(a) tem vindo a ser cada vez mais encarado como o fator determinante e decisivo da qualidade do sistema educativo, como também, o principal obstáculo, com a rejeição face à introdução de inovações e promoção de reformas no sistema educativo. Subjacente ao que foi referido, o papel dos/as professores/as implica que os mesmos sejam os intermediários, perante aqueles que são o seu alvo principal, os alunos, recetíveis a determinadas inovações que o sistema educativo implementa como fundamentais para o sucesso e qualidade do mesmo (Canário, 2005).

Citando Lapo (2010) “Os docentes têm um papel de grande relevância para as instituições escolares, pois fazem a triangulação entre a transmissão de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e dos valores” (p. 13). O mesmo autor reforça mencionando que, “a (re) acção dos professores enquanto profissionais é fundamental para a qualidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula (...)”, daí a associação endereçada à qualidade do ensino, estar inteiramente relacionada a “uma educação dedicada e orientada por determinados propósitos e destrezas” (ibidem).

1.2. Perfis dos Profissionais da Educação

Face a esta dialética, em que se considera os/as educadores(as)/professores(as) como os principais destinatários e profissionais determinantes da qualidade de ensino, perante a sua capacidade profissional, étnica e

pedagógica, entendemos ser substancial analisar o perfil do/a educador/a e do/a professor/a.

Documentos oficiais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) do Ministério da Educação e o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, retratam *O Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário e os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, perspetivando a melhoria da qualidade na educação. Estes documentos constituem um conjunto de princípios de apoio ao/a educador(a)/professor(a) como referência para a sua prática pedagógica, onde se evidencia as competências necessárias para a prática profissional.

Estes perfis definem as principais funções do docente ao longo de todo o processo educativo com as crianças, destacando-se a dimensão individual e pessoal ao nível do desempenho, perante aquilo que está inerente a ser-se professor/a.

1.2.1 Perfil do/a Educador/a

No que se refere aos/às educadores/as de infância, este mesmo Decreto-Lei veio prestar tributo aos mesmos enquanto profissionais, equiparados aos outros profissionais ao nível da docência dos diferentes ciclos educativos, atribuindo um perfil específico aos/às educadores/as (Vasconcelos, 2009).

Sabendo porém, que a “A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (ME, 1997, p. 17), neste sentido e de acordo com o que a Educação Pré-Escolar (EPE) representa é fundamental garantir a sua qualidade e compreender os fatores que para tal contribuem.

Por conseguinte, os Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001 distinguem de forma diferenciada, o perfil específico de desempenho do/a educador/a, consagrando-o, no entanto, igualmente um profissional de educação de outro ciclo educativo.

O referido Decreto-Lei refere a importância da organização do ambiente educativo, ao nível da gestão, organização dos materiais, recursos, espaço, tempo e segurança. Destaca-se também a importância da planificação, de forma a contribuir para a qualidade das aprendizagens das crianças.

No que se refere à ação educativa, o perfil do/a educador/a integra também as relações, o envolvimento, o estímulo e a cooperação com as crianças, famílias e comunidade, sendo o desenvolvimento pessoal, social e cívico o núcleo de todo o processo educativo (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto).

Segundo Bertram e Pascal (2009), para uma educação de qualidade é fundamental considerar e garantir fatores como: a imagem da criança, a imagem do/a professor/a, a vivência da democracia no interior da pedagogia, a qualidade das relações e interações como núcleo da pedagogia da participação, a consideração do ambiente como segundo educador/a, a documentação pedagógica como forma de avaliação, envolvimento da comunidade e família, assim como, a criação de parcerias de forma a garantir projetos de qualidade.

Foquemo-nos em dois aspetos distinguidos como fatores preponderantes da educação de infância de qualidade:

“uma comunidade profissional que conceptualize o professor como um ser com agência que procura, no quotidiano das práticas e na colaboração, o desenvolvimento pessoal e profissional de modo a melhorar a sua prática (...)”(ibidem, p. 11). Associado a isto, encontra-se a imagem do/a educador/a, em que a preocupação reside no seu perfil perspetivando uma educação de qualidade, na sua plenitude.

O outro fator merecedor da nossa atenção, diz respeito às “interacções adulto-criança sensíveis, autonomizantes e estimulantes que promovam o encontro das identidades e culturas das crianças com os saberes culturais (...)” (ibidem), em causa está a qualidade ao nível das relações e interações como cerne da pedagogia da participação, a qual coloca como principal objetivo o envolvimento da criança, fazendo jus à sua competência participativa e ao direito que possui na construção da

sua aprendizagem, tal como o/a educador/a. (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

As Orientações Curriculares para a Educação de Infância associam o sucesso da aprendizagem das crianças à satisfação das suas condições básicas como a contribuição para a sua auto estima, autoconfiança, desenvolvimento de competências associadas ao reconhecimento das suas capacidades e progressos (ME, 1997). É, portanto, reforçado o papel do/a educador/a, como mediador, ao privilegiar a interação com a criança na partilha e troca de experiências, importantes no desenvolvimento da criança, portadoras de grande valor emocional e afetivo, o que vem salientar aqui novamente, as interações adulto-criança.

1.2.2 Perfil do/a Professor/a

No que concerne especificamente à profissão de docente, o perfil do/a professor/a do ensino básico encontra-se referenciado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, perspetivando a qualidade ao nível do desempenho profissional.

O decreto circunscreve dimensões contudentes que determinam o perfil geral de desempenho do/a professor/a dos ensinos básicos, albergando a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A dimensão profissional, social e ética é referenciada tendo em conta a sua atividade profissional, que para além da dimensão educativa, referencia-se a intervenção do docente ao nível da identidade individual, cultural e social dos alunos.

No âmbito da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, acentua-se o papel do/a professor/a enquanto impulsionador de aprendizagens em função de um currículo, com base na diferenciação de estratégias pedagógicas, acompanhamento individual e em grupo, organização e gestão do ensino, envolvimento ativo dos alunos, concretização de atividades educativas de apoio aos alunos ou em caso de necessidade, acompanhamento de crianças com necessidades

educativas especiais, edificação de regras em preceito de uma convivência democrática, assim como, o uso de diversos suportes didáticos de forma a promover aprendizagens significativas.

Em conformidade com o referido Decreto-Lei, o perfil do/a educador(a)/professor(a) assenta também, numa dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, sendo que, compete ao docente a participação ao nível do projeto educativo e curricular, a ascensão da participação da família e comunidade, consciente das diversificadas dimensões que a escola assume como instituição educativa.

O perfil do/a professor/a projeta-se em “aquilo que o professor deve saber (*homo sapiens*), fazer (*homo faber*), e ser (*homo socialis*) no fim da sua formação” (Peterson, 2003, p. 31).

Por conseguinte, deparámo-nos com a vertente do desenvolvimento global ao nível da personalidade, em concordância com o referido, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) nos seus princípios gerais, faz menção ao sistema educativo, referindo que o mesmo deve responder:

às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).

Perante o referido, torna-se vital a necessidade de profissionais competentes muito além da visão corrente que, ao/a professor/a apenas compete a transmissão de conteúdos. A Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza, o desenvolvimento de características pessoais, ao nível do desenvolvimento da personalidade, da formação do caráter, da formação de um aluno enquanto cidadão, características estas que, jamais se podem dissociar da representação do perfil do/a professor/a em que se acentua a dimensão pessoal.

Inerente a isto, a dimensão pessoal preconiza a relação consigo e a relação com o outro, o que é sem dúvida fulcral face à importância que a dimensão afetiva da atividade docente requer.

Em consonância com o que foi referido anteriormente, o perfil do/a professor/a remete para ele, enquanto pessoa, citando Sousa (2000) “a pessoa, ao contrário do indivíduo que se centra sobre si mesmo e nesse sentido se apaga, abre-se aos outros, abre-se numa interação dinâmica e activa, por vezes conflituosa e batalhadora, na construção da sua personalidade” (p. 13). Realçando o carácter pessoal de um profissional do ensino, um bom/a professor/a é “uma pessoa, uma personalidade única, um facilitador que cria condições que conduzem à aprendizagem e, por conseguinte, os professores devem conhecer os seus estudantes como indivíduos” (Marcelo García, 1999, p.38 cit. por Mesquita, 2011, p.27).

Deparámo-nos com uma perspetiva de qualidade numa conceção sócio construtivista, na medida em que, a qualidade provém das interações educacionais e das relações interpessoais estabelecidas, em detrimento de uma pedagogia participativa que promove aprendizagens significadas, proporcionando um ensino com qualidade (Bertram & Pascal, 2009).

À criança, atribui-se o direito à participação, papel igualmente conferido ao/a professor/a, sendo que os alunos constroem o seu próprio conhecimento sustentado em processos de aprendizagem experimentais, orientados pelos/as professores/as, subvalorizando os processos de interação, igualmente fomentadores de novas aprendizagens. Daí a importância do/a professor/a, no processo de aprendizagem do aluno, uma vez que, “requer transformar estruturas, sistemas, processos que eventualmente se constituem em constrangimento à agência do aluno e, assim, a mediar” (Oliveira-Formosinho, 2004, p. 148), o que implica compreender a interdependência entre a criança que aprende e o contexto de aprendizagem, começando por criar condições de - sensibilidade, autonomia, estimulação e liberdade, para o aluno poder participar com agência (Oliveira- Formosinho, 2008).

Ser professor/a implica, para além de uma participação ativa, um compromisso a nível intelectual, emocional com toda a comunidade educativa e

consigo próprio, trabalhando de forma cooperativa e por vezes, colaborativa, refletindo consecutivamente sobre as suas práticas, assegurando o ensino na sala de aula, conscientes que as interações desempenham um papel fulcral ao nível das aprendizagens e do ensino (Day, 2004). Atualmente, espera-se que os/as professores/as, sejam muito mais, do que meros transmissores de conhecimento, perante aquilo que se perspetiva para as crianças, em que é substancial trabalhar a criatividade, curiosidade, a auto estima, promovendo a sua saúde emocional, formando cidadãos ativos. A docência pode ser entendida, como uma prática social mediante tudo aquilo que é inerente à profissão. Provenientes da mesma, encontram-se envolvidas teorias, crenças, práticas, habilidades e conhecimentos que conferem uma dimensão prática, no exercício da profissão docente.

Diversos autores albergam as dimensões afetivas e éticas transcendentais à profissão docente, defendendo o expoente que a atividade docente passa também pela relação pedagógica, onde o ensino surge como uma atividade em que as interações são o foco condutor de todo o processo educativo.

Em suma, citando Mesquita (2011) “...a interação pedagógica professor/aluno, a relação pessoal contagia e condiciona os discursos do saber...” (p. 31), sendo que, a atuação do/a professor/a é determinante no processo de aprendizagem, onde a tarefa do/a professor/a não se restringe exclusivamente ao domínio cognitivo.

2. Qualidade da educação segundo Bertrand e Pascal

Bertram e Pascal (2009) subdividem o conceito de qualidade em três domínios: qualidade contextual, processual e de resultados. A qualidade contextual abrange aspetos tais como: finalidades, processos, objetivos do estabelecimento, produtos, colaboração dos pais, o espaço físico, o currículo, interação entre os adultos, gestão, acompanhamento e avaliação, igualdade de oportunidades, formação e qualificação do pessoal e satisfação das necessidades das famílias.

A qualidade processual centra-se na essência das interações, entre adultos (docentes/pais) e com as crianças, avaliando a qualidade do envolvimento, a reciprocidade, estimulação e sensibilidade.

No que concerne à qualidade de resultados, esta foca-se em aspetos como: o respeito, as atitudes face à aprendizagem, o bem-estar físico e emocional e o desenvolvimento quer a nível cognitivo como estético (ME, 2000).

2. 1 Dimensões da qualidade

Sendo a qualidade entendida em conformidade com o paradigma contextual, a qual, embora valorize os produtos atribuí, por sua vez, um maior enfoque aos processos, associando a qualidade também, à colaboração dos atores internos e externos do processo educativo. O processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade surge tendo em conta uma construção contextual, dinâmica e evolutiva, revelando-se democrática, desenvolvimental e inclusiva.

Bertram e Pascal (2009) fazem emergir um paradigma contextual e apresentam os aspetos da qualidade, a partir de um quadro teórico referencial o qual apresenta dez dimensões interligadas (cf. Figura 1) que, permitem, de uma forma geral, avaliar a qualidade das aprendizagens providenciadas às crianças, independentemente do estabelecimento educativo que frequentem.

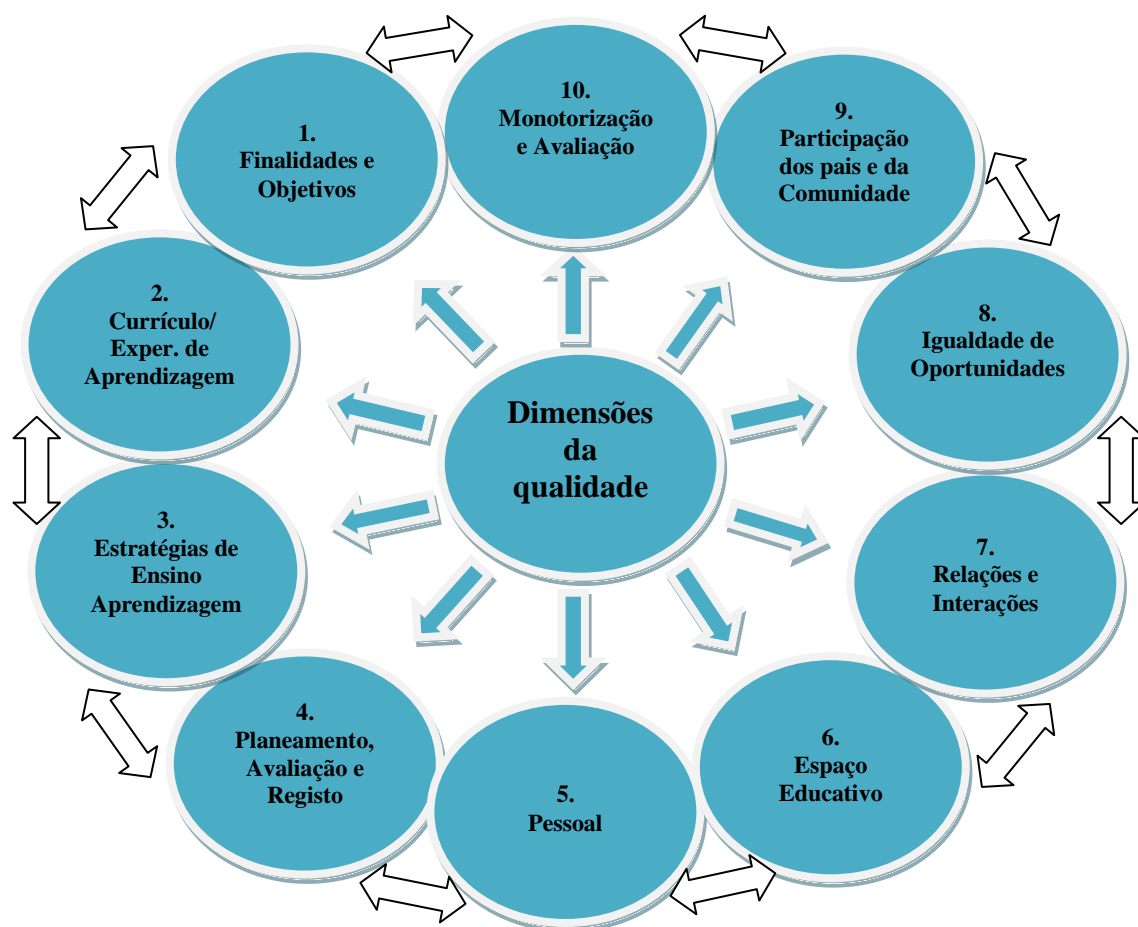


Figura 1- Quadro Teórico de Bertram e Pascal para a Qualidade

Fonte: Bertram & Pascal (2009, p.37)

Estas dimensões dão relevo ao contexto social, tal como à organização e enquadramento do espaço onde ocorrem as aprendizagens. Neste sentido, ergue-se a primeira dimensão intitulada por *Finalidades e Objetivos*, a qual determina a criação e execução do projeto educativo de forma explícita e, considera o modo como na prática se emprega as finalidades e objetivos impostos, para uma aprendizagem com qualidade.

O *Currículo/ Experiências de Aprendizagem* prende-se, à dimensão que promove a diversidade e o equilíbrio das atividades e oportunidades de aprendizagem.

As *Estratégias de Ensino e Aprendizagem* referem-se, à forma como são planificadas as aprendizagens com base em atividades e experiências. Foca-se a questão da interação, independência, autonomia, gestão do grupo, participação e competências evidenciadas pelas crianças no decorrer da ação.

A dimensão do *Planeamento, Avaliação e Registo*, implica, o processo de planeamento, os seus participantes, a forma como este é construído (escuta das crianças através da documentação e posterior avaliação das atividades), tal como, analisa a forma de avaliar as aprendizagens das crianças, incluindo os métodos e documentação utilizada.

A dimensão *Pessoal*, centra-se nos aspetos direcionados à qualificação e experiência de toda a equipa, através da gestão, supervisão e avaliação, em favor do bem-estar e desenvolvimento da equipa, de forma a contribuir para a competência, colaboração, motivação e progresso de todos os membros do pessoal.

O *Espaço Educativo*, examina o contexto em que se concretiza todo o processo destinado à aprendizagem (espaço exterior e interior), considerando as potencialidades subjacentes a cada um dos espaços. Considera todas as características pertencentes ao espaço, a julgar pelo potencial destes espaços como ambientes de aprendizagem, analisa o estado de conservação, adequabilidade dos recursos, equipamento e os materiais educativos.

As *Relações e Interações* assumem como elemento primordial desta dimensão, as interações entre os adultos e as crianças. São analisadas as interações estabelecidas no decorrer das atividades, incluindo as regras direcionadas ao comportamento social e os códigos de conduta. Também o nível de envolvimento da criança, o estilo de intervenção do adulto e as relações estabelecidas com os pais, fazem parte desta análise.

A dimensão denominada por *Igualdade de Oportunidades*, diz respeito à consciência e respeito pela diversidade a cargo de todo o estabelecimento educativo por parte de todos os seus membros. Esta dimensão considera os materiais e atividades de forma a garantir a igualdade e inclusão de todas as crianças, atendendo às diferenças de raça, género, religião, etnia, tal como, as diferenças de âmbito psicológico.

A *Participação dos Pais e da Comunidade*, recai sobre as parcerias estabelecidas com os pais e a família, tal como, reflete sobre as relações estabelecidas entre o próprio estabelecimento educativo e os outros.

A *Monitorização e Avaliação* diz respeito, à dimensão que avalia os procedimentos de controlo e avaliação das atividades e a viabilidade do processo de aprendizagem (ibidem).

Considerando estas dimensões na sua totalidade, aferimos a interdependência existente entre o envolvimento da criança e o empenhamento do adulto, o que argumenta a necessidade de enfatizar a dimensão das relações ao nível das interações adulto-crianças como fator preponderante na qualidade da educação.

Dias e Bhering (2004) reforçam a importância das interações quando referem que “O desenvolvimento infantil parece ser o produto de dois processos distintos porém indissociáveis - as condições dadas pela espécie humana, obedecendo à filogênese, e a natureza e conteúdo das interações estabelecidas entre os sujeitos que compartilham tempos e espaços culturalmente determinados...” (p. 91).

2.1.1. Relações e Interações

Vygotsky (1987) considera as interações sociais a gênese do desenvolvimento cognitivo, atestando que é por meio das trocas interpessoais estabelecidas nas interações que ocorre a aprendizagem humana, processo este relacional.

A interação social, segundo o autor é sustentada tendo em conta dois interlocutores: o indivíduo que ensina e o indivíduo que aprende, interação esta que, depreende um processo de mediação. A mediação é entendida por Vygotsky (1998) como sendo o elemento mediador entre o estímulo e uma resposta, ou seja, consiste na intervenção ocorrida entre a experiência do indivíduo e o objeto do conhecimento. Posto isto, reporta-se para a importância da intervenção pedagógica no desenvolvimento da criança.

A transmissão de saberes isenta de interações, compromete a construção do conhecimento por parte das crianças bem como o seu desenvolvimento, conduzindo à sua regressão. Sendo que, uma transmissão de carácter unidirecional de saberes, ostenta um potencial deficitário, o que se revela antagónico, sendo que, a relação pedagógica positiva carece de disponibilidade por parte do adulto e da partilha de saberes de forma recíproca. Importa referir integralmente umas das observações destacadas pelas OCEPE (ME,1997) quando refere que “é na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir” (p. 52).

A interação exerce um papel decisivo a nível desenvolvimental, influencia diretamente os processos de aprendizagem, tal como promove o desenvolvimento das estruturas mentais, desde os primeiros anos de vida.

3. Contextualização do Projeto DQP

Na conjuntura de que a educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica, surge o projeto *Efective Early Learning* (EEL/DQP), traduzido por Aprendizagem Eficaz na Infância, com origem na Inglaterra, no ano de 1993. Este projeto foi desencadeado por dois professores, Bertram e Pascal, como metodologia

de avaliação e melhoria na qualidade da aprendizagem no âmbito da educação de infância. Em função do projeto EEL realizaram-se as adaptações necessárias à realidade portuguesa, dando lugar ao Projecto DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias), publicado em 2009 pela Direção- Geral de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, e destinado a toda comunidade profissional, como referencial para avaliar a qualidade e eficácia das aprendizagens.

A essência deste projeto foi sustentada em objetivos-chave:

- ✚ A criação de uma estratégia com a finalidade de avaliar a qualidade e a viabilidade da aprendizagem à disposição das crianças no contexto de educação de infância;
- ✚ Avaliação de forma comparativa da qualidade da aprendizagem no contexto Pré-Escolar em diversos contextos;
- ✚ Traçar um procedimento de investigação-ação para modificar a qualidade das aprendizagens (Cardona & Guimarães, 2012).

O projeto DQP assenta num modelo inclusivo, onde o processo de avaliação concretiza-se com os participantes, associado ao paradigma contextual, isto por se “avaliar as aprendizagens da criança no seu contexto educacional e não no seu desenvolvimento” (Gonçalves, 2008, p. 76), sendo que, a interação (crianças-adultos) é reconhecida como sendo o elemento principal no processo de aprendizagem. A essência deste projeto revigora a ideia de que, a avaliação da qualidade assume uma natureza desenvolvimental, onde a transformação prevalece ao invés da mera avaliação.

A qualidade deste projeto define-se, pela integração dos participantes, sustentada numa abordagem dinâmica, promove-se a partilha de reflexões e o acordo entre todos os atores envolvidos no processo educativo, agregado à construção de uma pedagogia participativa. Este projeto assume uma abordagem democrática, tendo em conta que o desenvolvimento da qualidade é fomentado a partir da parceria

e envolvimento ativo de todos os participantes. A avaliação da qualidade neste projeto ocorre através da participação ativa dos participantes no processo.

A finalidade deste projeto contempla, a qualidade da relação estabelecida entre a criança e o adulto a nível educativo e procura também auxiliar os profissionais da educação a observar criticamente todo o processo de ensino/aprendizagem, refletindo (Bertram & Pascal, 1999). Outra característica-chave do projeto corresponde, ao facto deste integrar instrumentos quantitativos e qualitativos de carácter avaliativo e a comparação da qualidade educativa nos diferentes contextos.

A análise da qualidade da relação educativa entre o adulto e a criança no projeto DQP, assenta nos níveis de atuação, avaliando o envolvimento da criança o empenhamento do adulto, onde as reflexões conjuntas e partilhadas definem a qualidade da avaliação. Sendo que, o processo de avaliação da qualidade deste projeto assenta em instrumentos de observação em torno do envolvimento da criança e do empenhamento do adulto, desenvolvidas por Laevers (1994, citado por Bertram & Pascal, 2009).

A *Escala de Envolvimento da Criança* permite, avaliar o nível de envolvimento da mesma numa atividade em concreto, medindo os processos de aprendizagem e não só, os progressos alcançados. Esta escala apoia-se na noção de envolvimento apresentada por Laevers (1994), “...o envolvimento evidenciado por uma criança é um indicador-chave da qualidade e eficácia dessa experiência de aprendizagem” (Cardona & Guimarães, 2012, p. 196).

Neste contexto, A *Escala de Observação do Empenhamento do Adulto*, consistiu no mentor deste estudo de caso (que apresentaremos no capítulo II), como forma de avaliar a qualidade das interações adulto-criança. Esta escala alberga três categorias identificadas por Ferre Laevers (op. cit), associadas ao comportamento do/a professor/a, a sensibilidade, a estimulação e a autonomia.

As características do empenhamento do adulto e falta de empenhamento ao nível da sensibilidade são apresentadas no Quadro 1:

Categoria	<u>ADULTO:</u>	
	<i>Empenhamento Total</i> ↔ <i>Falta de Empenhamento</i>	
SENSIBILIDADE	Tom de voz encorajador;	Tom de voz ríspido;
	Gestos encorajadores e contato visual com a criança;	Frio e distante;
	Carinhoso e afetuoso;	Não respeita nem liga à criança;
	Respeita e valoriza a criança;	Critica e rejeita a criança;
	Encoraja e elogia;	Fala da criança aos outros como se esta não estivesse;
	Demonstra empatia com as necessidades/preocupações da criança;	Não demonstra empatia com as necessidades/preocupações da criança;
	Ouve a criança e responde;	Não ouve nem responde à criança;
	Fomenta a confiança na criança;	


Quadro 1- Qualidades envolventes e não-envolventes da sensibilidade

Fonte: Bertram & Pascal (2009)

Ao nível da sensibilidade o adulto é avaliado em virtude do seu tom de voz, gestos corporais positivos, contacto visual, o nível afetivo, o respeito e valorização da criança, encorajamento e elogios, na demonstração de empatia pelas necessidades das mesmas e se promove a confiança da criança.

Assim sendo, a sensibilidade é reconhecida pela forma como o adulto na sua prática revela consideração pelas diferentes necessidades das crianças, necessidade de segurança, de atenção, de respeito, de afeto, de elogio e de encorajamento.

Os comportamentos da intervenção do adulto que revelam empenhamento total ou falta de empenhamento, relativamente à estimulação, encontram-se referenciados no Quadro 2:

Categoria	<u>INTERVENÇÃO:</u>	
	<i>Empenhamento Total</i>  <i>Falta de Empenhamento</i>	
ESTIMULAÇÃO	Tem energia e vida;	Feita de modo rotineiro;
	É adequada;	Falta de energia e entusiasmo;
	Corresponde às capacidades e interesses da criança;	Não corresponde aos interesses e às perceções da criança;
	Motiva a criança;	Não motiva a criança;
	É diversificada e clara;	É pobre e falta-lhe clareza;
	Estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento;	É confusa;
	Partilha e valoriza as atividades da criança;	Não é adequada;
	Não verbal;	Corta o diálogo, a atividade e o pensamento;

Quadro 2- Qualidades envolventes e não-envolventes da estimulação

Fonte: Bertram e Pascal (2009)

As características especificadas no quadro anterior, permitem avaliar a intervenção do/a educador(a)/professor(a) no que se refere à estimulação, como qualidade envolvente da prática do adulto. Sendo que, as observações incidem na energia, vida e adequabilidade da intervenção do adulto, avalia especificamente se as intervenções coadunam-se com os interesses e capacidades do grupo, se são motivadoras, diversificadas e exatas, se promovem o diálogo, a atividade e pensamento da criança e se as atividades das crianças são partilhadas e valorizadas.

Emerge aqui, a necessidade de considerar a competência profissional do docente na estimulação da ação, pensamento, interesses e realizações da criança.

As qualidades do adulto, relativamente à categoria da autonomia, são descritas no Quadro 3:

Categoria	<u>ADULTO:</u>	
	<i>Empenhamento Total</i> ↔ <i>Falta de Empenhamento</i>	
AUTONOMIA	Permite e apoia as escolhas das crianças;	Não permite à criança escolher nem experimentar;
	Dá oportunidade à criança de experimentar;	Não encoraja a criança a dar ideias;
	Encoraja a criança a dar ideias e assumir responsabilidades;	Não dá responsabilidades à criança;
	Respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou;	Não permite que dê opiniões sobre a qualidade dos trabalhos que realizou;
	Encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar as regras;	É autoritário e impositivo; Aplica com rigidez as regras e não permite negociação;

Quadro 3- Qualidades envolventes e não-envolventes da autonomia

Fonte: Bertram e Pascal (2009)

Segundo o Doron & Parot (2001) a autonomia, referida por J.Piaget, implica que:

nos seus comportamentos face a outrem, a criança passa de uma moral heterónoma (as regras de conduta e de avaliação morais são impostas por outrem, ou são-lhe ditadas sem avaliação moral ou raciocinada; podem aliás, ser coloridas por interesses egocêntricos) a uma moral autónoma, cuja constituição exige a reciprocidade das relações entre indivíduos reconhecidos na sua particularidade própria, mas formalmente iguais (p. 99).

A autonomia corresponde ao processo de consciencialização e assimilação de regras e valores, assumidos por cada indivíduo através da sua conduta, resultantes

das interações, ou seja, refere-se à construção da identidade, daí a importância que a mesma assume nesta faixa etária.

A autonomia é avaliada quando na observação da prática do/a educador(a)/professor(a) consta-se que à criança é atribuído a possibilidade de escolha, apoiada pelo adulto, bem como o respeito ao parecer da criança sobre o trabalho elaborado. A autonomia verifica-se também, quando o docente fornece e garante oportunidades de realizar experiências, incentiva a partilha e manifestação de ideias por parte da criança, promove à criança o reconhecimento das suas responsabilidades, incentiva a criança na resolução de conflitos, assim como, na elaboração de regras.

As categorias elencadas anteriormente (sensibilidade/estimulação/autonomia), constituem por inerência, a *Escala de Observação do Empenhamento do Adulto*, as quais são devidamente assinaladas, em conformidade com uma escala de 1 a 5.

A posterior análise dos dados obtidos possibilita, a avaliação das qualidades envolventes de empenhamento do adulto, de forma a indagar o estilo que o adulto representa, patenteada no capítulo seguinte, de forma pormenorizada.

CAPÍTULO II- APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

CAPÍTULO II- APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

4. Contextualização

Ambos os contextos (A/B), selecionados como amostra para este estudo, corresponderam a centros de estágio onde concretizei a minha prática pedagógica. Sendo que, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa I, no ano letivo de 2015/2016, integrante no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, concretizei a prática pedagógica num Jardim de Infância (Contexto A). O estágio teve início no final do 1.º semestre (20 de Janeiro) até meados do 2.º semestre (13 de Maio), com respetivas interrupções, perfazendo um total de 13 semanas, no decorrer de 2/3 dias semanais.

A prática pedagógica em Jardim de Infância decorreu, em conformidade com três fases: Fase da Ambientação, Fase da Integração e a Fase da Retrospectiva. A Fase da Ambientação, como fase inicial, implicou a observação do contexto educativo, a segunda fase contou com a entrada de forma progressiva na atuação prática através de tarefas pontuais e respetiva colaboração com a educadora. Na terceira fase, procedemos com o desenvolvimento das práticas pedagógicas, o que implicou a planificação de atividades, atuação e avaliação. A implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico, consistiu também, num objetivo a desempenhar na terceira e última fase da prática pedagógica, decorrida no contexto de Jardim de Infância (Contexto A).

No ano letivo de 2016/2017, a prática pedagógica decorreu numa escola do 1.º CEB (Contexto B), no início no 1.º semestre (24 de Outubro), ao longo de 2/3 dias semanais, até ao final do 2.º semestre (30 de Maio), perfazendo um total de 23 semanas. Inerente à prática pedagógica, em que o seu intento primordial consiste, de uma forma estruturada, na componente prática de ensino supervisionada, esta estruturou-se, a partir de um período inicial, (3 semanas), que contou principalmente com uma observação de carácter participante, implicando a respetiva caracterização da escola, da turma e posterior reflexão. O período restante destinou-se à nossa intervenção, ação e posterior reflexão.

4.1. Objeto de estudo

O objeto de estudo deste trabalho consistiu na consideração da qualidade da educação na perspetiva das interações adulto-criança.

4.2. Objetivos do estudo

O foco deste estudo incidiu na análise de dois contextos educativos diferentes, tendo como referência a dimensão das relações. Procurou-se perceber a qualidade da educação na perspetiva das interações adulto-criança, subjacente ao facto da revisão da literatura ter vindo a demonstrar que “(...) os estilos de interação do adulto estão relacionados com a aprendizagem dos alunos. As qualidades atitudinais do educador são importantes para a qualidade do ensino” (Bertram & Pascal, 2009, p. 135).

Este estudo regeu-se também em função dos seguintes objetivos:

- ✓ Compreender as práticas da educadora de infância e da professora do 1.º ciclo com enfoque na dimensão das relações e interações;
- ✓ Aprofundar conhecimentos sobre a qualidade na educação e os seus indicadores;
- ✓ Perceber a utilização e domínio de ferramentas essenciais à profissão docente;

4.3. Amostra

Pinto (2012) define amostra como “um subconjunto de indivíduos da população-alvo” (p. 24), de forma a representar, da melhor forma, a população. Tendo em conta, o papel elementar e fulcral desempenhado pelos/as educadores/as de infância, na construção de relacionamentos estabelecidos entre adulto-criança, achou-se por bem, considerar a prática da educadora (contexto A), sabendo tratar-se de uma das primeiras profissionais a contactar com as crianças, promotora ou não, de interações com qualidade.

Comparativamente, a amostra incidiu na prática de uma professora do 1.º CEB, numa turma do 1.º ano de escolaridade (contexto B), o que por sua vez, justifica a escolha destes contextos, tendo em conta, tratarem-se de faixas etárias de estreita proximidade, embora com níveis de escolaridade destintos.

A amostra considera a prática das duas profissionais, nas duas instituições onde concretizei a minha prática pedagógica.

4.4. Caraterização do Contexto A

a) Participantes

Relativamente ao contexto A, este estudo implicou a observação da prática da educadora, com 12 anos de serviço, num jardim de infância com 24 crianças com 5 anos de idade, situado no distrito de Coimbra.

b) Historial

O Jardim de Infância foi construído no ano de 1973, localizado na freguesia da Sé Nova, numa zona privilegiada da cidade de Coimbra, a cargo dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra. No ano letivo de 2015/2016 o JI possuía um total de 70 crianças, a partir dos três anos até ao ingresso no 1.º Ciclo. Tem também a ele associado a, vertente de Creche para crianças dos três meses aos três anos, situada nos arredores.

c) Dinâmica de funcionamento

O horário de funcionamento da instituição decorre das 8h00 às 18h30 de 2ª a 6ª feira, encerrando aos fins-de-semana e feriados, com interrupção exclusivamente no mês de agosto. De acordo com as especificidades do JI, no que diz respeito ao atendimento, o mesmo, comporta o regime semi-internato, conforme referido no Artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de dezembro, “Entende-se por regime de semi-internato aquele em que a criança frequenta um ou ambos os períodos diários,

almoçando no estabelecimento,” onde a criança permanece quase todo o dia na instituição.

d) Distribuição dos espaços

O JI encontra-se em funcionamento numa moradia adaptada, composta por três andares devidamente equipados.

À disposição das crianças existem quatro salas de atividades por onde são distribuídos os quatro grupos da instituição e seu(sua) respetivo/a educador/a, duas salas dos 3 anos, uma referente aos quatro anos e a sala dos cinco anos. Estes espaços encontram-se devidamente equipados, sendo que, a disposição dos materiais é feita em conformidade com as oportunidades de exploração que oferecem às crianças, de forma a proporcionar experiências, o mais diversificadas possíveis e significativas.

No exterior, o JI dispõe de um jardim amplo, vedado, com zonas de sombra, um solo diversificado, com relva e areia, equipado com estruturas para brincar, permitindo às crianças baloiçar, trepar, escorregar, correr, saltar, etc. O exterior é um dos espaços mais valorizados pela equipa educativa, pois permite o desenvolvimento de diversos momentos, como: expressão motora, atividades de expressão plástica, bem como, a realização de ações relacionadas com os projetos a decorrer.

As instalações do JI satisfazem as exigências inerentes às suas funções, respeitando as regras de composição e organização funcional, enunciadas no Despacho Conjunto n. 268/97, de 25 de Agosto onde são definidos os requisitos pedagógicos e técnicos ao nível das instalações, tal como o funcionamento dos estabelecimentos de EPE, salvaguardando a qualidade educativa.

Espaço “O terceiro Educador”

A organização espacial constitui uma estrutura fundamental na qualidade de EPE, tendo em conta que, promove oportunidades às crianças em função de uma aprendizagem ativa. Inspirados no modelo pedagógico, Reggio Emília, os espaços no

JI assumem uma função educacional, promovendo o envolvimento pessoal da criança, sendo este um elemento essencial da abordagem educacional. O JI assume o espaço como o/a terceiro/a educador/a, valorizando a sua importância permitindo uma aprendizagem construtiva em função dos estímulos e da interação social que o espaço comporta (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

“O espaço, em pedagogia de projecto, não se pode circunscrever às quatro paredes da sala de actividades. Deve transcendê-las, tornando o espaço escolar e extra-escolar como espaço educativo” (Vasconcelos, Katz, Ruivo, & Silva, 1998, p. 147). Cada espaço no JI, encontra-se devidamente equipado com uma variedade de objetos e materiais com, diferentes cores, formas e texturas, de forma a contribuir para o despoletar de novos projetos e/ou episódios, desafiando as competências das crianças e promovendo a sua interação com os mesmos. Objetos e materiais são considerados como elementos cognitivos ativos, face ao desenvolvimento das crianças. Para além de que, muito dos projetos e atividades desenvolvidas são expostas na instituição, fazendo com que o espaço seja portador de uma mensagem, valorizando o que as crianças fazem, tal como as suas descobertas.

O JI com este tipo de abordagem tem em conta, o ambiente físico, considerando “o espaço como o terceiro educador”, organizando-o de forma a promover “a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade” (Lino, 2013).

e) Rotinas

As restantes atividades como o almoço e o lanche proporcionam momentos de interação, socialização com as restantes crianças. O sentido de responsabilidade também é experienciado pelas crianças na medida em que, de forma rotativa, cada uma individualmente é convidada a participar nas tarefas como, colocar os talheres e toalhas na mesa do refeitório. As rotinas são sem dúvida fundamentais, no entanto, de acordo com a minha observação e em função da abordagem Reggio Emilia, ao contrário de outras escolas, os relacionamentos não se assentam unicamente nas rotinas, surgem também em função de questões de interesse mútuo.

A educadora participa diretamente nas rotinas do grupo, constituindo uma oportunidade de interação informal, onde todos os momentos constituem oportunidades ricas de aprendizagem.

f) Aspetos curriculares relevantes

Reggio Emilia

O JI assume uma abordagem sócio construtivista própria, inspirada no modelo pedagógico de Reggio Emilia, com origem em Itália na cidade de Reggio Emilia, após a destruição das escolas na segunda guerra mundial em 1945 (Lino, 2013).

Interesses e necessidades das Criança

Malaguzzi, um dos impulsionadores deste modelo defendia que, o processo pedagógico deveria estar centrado no desenvolvimento intelectual, emocional, social e moral das crianças. Este modelo considera como ponto de partida os interesses e necessidades das crianças, partindo do pressuposto de que a criança nasce com as suas “cem linguagens” assumindo que a prioridade dos adultos é escutar a criança e o reconhecimento das suas múltiplas potencialidades, observando-a e prestar atendimento ao nível da individualidade de cada criança (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

Imagem da Criança

A proposta pedagógica deste JI, tal como nas escolas de educação de infância de Reggio Emilia assenta, num modelo curricular baseado na construção da imagem da criança encarada como, um sujeito com direitos, competente, um aprendiz ativo que está continuamente a construir e testar teorias sobre si próprio e o mundo que o rodeia, protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento (ibidem).

Em conformidade com as OCEPE (ME,1997) o JI considera que “a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (p. 19).

A consolidação do trabalho no Jardim de Infância, paralelamente ao modelo Reggio é conduzida de maneira democrática, sendo a equipa educativa, alunos e família, atores deste processo de aprendizagem. O referido modelo, pelo qual o JI se inspira é sustentado em influências teóricas e referências culturais. A teoria de Piaget (epistemologia genética), assume tamanha importância, pois vem refutar o princípio de que a criança tem um papel ativo na construção do conhecimento do mundo, que não são estáticos e permitem, na sua maior parte, a aquisição de novos conhecimentos através de ações que necessitam de planeamento, coordenação de ideias e abstracionismo (Xypas, 1999).

Pedagogia das relações

Vygotsky, psicólogo de profissão, prestou um grande contributo no modelo Reggio Emilia. Este defendeu que, o adulto assume um papel importante na medida em que apoia e ajuda as crianças a fazer uso do nível máximo das suas capacidades, atingindo níveis de desenvolvimento que, nesse momento, não seria capaz de atingir pelos próprios meios (Lino, 2013).

Em detrimento disto, importa referir, o facto das dimensões pedagógicas no JI serem sustentadas na pedagogia das relações, onde procura-se intensificar as relações entre os três protagonistas: crianças, pais e professores/as. O JI considera que através da cooperação o conhecimento surge, ou seja, por meio dessas mesmas interações, onde a troca de ideias contribui para a estruturação de uma educação sustentada no relacionamento e na participação (Edwards, Gandini, & Forman, 1999).

Tal como em Reggio Emilia, os profissionais da educação do JI defendem a premissa que, as estruturas de foro cognitivo mais complexo são desenvolvidas através da interação social, reforçando com a existência de uma relação entre o desenvolvimento social e cognitivo, de causa e efeito (Dias & Bhering, 2004), daí a valorização constante atribuída à dinâmica das relações e interações.

Currículo Emergente

O processo de ensino e aprendizagem no JI em questão, tal como no Reggio Emilia, tem em conta o currículo emergente, construído com base nos interesses e motivações das crianças onde os/as educadores/as “não formulam os objetivos específicos para cada projeto ou cada atividade antemão. Em vez disso, formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer (...)” (ibidem) com base na observação da criança, atividades e experiências anteriores.

Pedagogia de projeto

No JI, com inspiração em Reggio Emilia, realizam-se projetos a curto ou a longo prazo, partindo dos interesses das crianças, dos seus conhecimentos e saberes prévios, surgem episódios², temas ou tópicos que se tornam em objetos de estudo. De forma contínua, efetua-se a documentação, com o respetivo registo dos comentários das crianças nas partilhas em grande e pequeno grupo, ao longo de determinada experiência, ou através de diálogos formais/informais, em harmonia com os projetos ou episódios existentes.

A documentação permite ao/à educador/a refletir sobre o que é referido pelas crianças de forma a formular as suas hipóteses, conduzindo o projeto e avaliando formas de promover o envolvimento da criança, ou seja, a documentação pedagógica sustenta a planificação educacional permitindo também a avaliação da criança.

Desta forma, o portefólio constitui a documentação de avaliação da criança agregando evidências de todo o percurso desempenhado pela criança, espelhando aprendizagens pertinentes, contextualizadas e refletidas, envolvendo o adulto e as famílias.

² Entende-se por episódio, “um interesse identificado às vezes por uma criança individualmente ou em grupo, não necessariamente mantido ou possível de ser mantido durante um longo período de tempo, mas que é importante tornar visível devido à sua importância na aprendizagem e no desenvolvimento da(s) criança(s)” (Kinney & Wharton, 2009, p. 38).

Cem Linguagens da Criança

Por sua vez, o modelo Reggio Emilia procura também, desenvolver “As Cem linguagens da Criança” por meio da arte, por conseguinte, o JI possui o atelier como um espaço de expressão e desenvolvimento, possibilitando à criança explorar o ambiente usando diferentes formas de linguagem, ou seja por meio de (...)“palavras, gestos, debates, mímica, movimento, desenhos, pinturas, construções, esculturas, jogos de sombra, jogos de espelhos, jogo dramático e música” (Lino, 2013, p. 125). Este modelo confere tamanha importância às expressões artísticas, estas que, por sua vez, assumem um peso significativo no quotidiano da instituição.

Uma escola de qualidade, tal como refere Zabalza (1998) “não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente.” (p. 32).

Pedagogia Participativa

A intencionalidade da educadora na organização de ambientes pedagógicos sustenta-se na pedagogia-em-participação que compreende “a criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos”, onde as vivências das crianças assumem significados traduzindo-se posteriormente, em aprendizagens enriquecedoras a curto e a longo prazo (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 30).

Tendo em conta o JI em questão, faz todo o sentido, referir a organização da prática educativa da educadora em conformidade com a pedagogia da participação, ou seja, com uma pedagogia socioconstrutivista participativa. Esta pedagogia é articulada em volta dos saberes que provêm da ação, em conjunto com as conceções teóricas e crenças. Fatores como a organização dos espaços tinham em conta esta pedagogia, que ao contrário da visão académica, valoriza a essência dos espaços como impulsor de saberes pedagógicos.

O uso da pedagogia participativa compreende, o envolvimento da criança, associada a uma experiência ou um espaço, em função da construção da aprendizagem que, resulta da experiência contínua e interativa estabelecida pela criança, sendo que, a motivação assume um papel deliberativo na determinação destas aprendizagens (ibidem).

No JI a criação de ambientes pedagógicos sustenta grande parte da prática educativa, reforçando o modelo pedagógico Reggio Emilia, onde o espaço é considerado o terceiro educador/a. À semelhança de Reggio Emilia, esta pedagogia enfatiza a exploração da criança através das “cem linguagens”, desenvolvendo inteligências múltiplas.

A educadora organizava o espaço e o tempo educativo em função da escuta e da observação do grupo estruturando-o, com o intuito de promover a interação e continuidade educativa, fomentando aprendizagens significativas por parte das crianças.

Indubitavelmente, a pedagogia participativa, constitui o guia das intencionalidades educativas do JI em questão.

4.5. Caraterização do Contexto B

a) Participantes

O contexto B diz respeito a uma escola básica situada nos arredores de Coimbra, que compreende também um edifício de Jardim de Infância. O contexto observado totalizava um número de 24 alunos, os quais frequentavam o 1.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6/7 anos, orientados por uma professora com 20 anos de serviço na área da educação.

b) Historial

A Escola Básica do 1.º Ciclo, pertencente à rede pública, encontra-se inserida no agrupamento de escolas da Lousã, situada na periferia da vila, numa zona semirrural, onde grande parte da população se ocupa de atividades de setor primário e secundário, sendo esta, uma área caracterizada também, pela existência de algumas áreas florestais.

A referida instituição, entrou em funcionamento no ano letivo de 1985/1986, como edifício para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido intervencionada anos mais tarde com a integração do jardim de infância, a qual, regula-se em conformidade com o Regulamento Interno, o Projeto Educativo do Estabelecimento e os Projetos Curriculares de Sala.

No ano letivo (2016/2017), a escola contabilizou um total de 159 alunos, sendo que, 60 crianças frequentam o jardim de infância, dividido em três salas e 99 crianças frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, do qual fazem parte 5 turmas.

O 1.º ano de escolaridade integrava 25 alunos, o 2.º e o 3.º ano contabilizava, de igual forma, um total de 18 alunos e as duas turmas de 4.º ano, contavam com 18 alunos (Turma A) e a restante, por sua vez, com 20 alunos (Turma B).

Relativamente à tipologia social e económica das famílias das crianças que frequentam este estabelecimento de ensino, estamos perante um nível socioeconómico médio-baixo, destacando-se algumas famílias com um nível socioeconómico médio-alto.

c) Dinâmica de funcionamento

O horário de funcionamento do 1.º CEB decorre das 8h30 às 17h00. O primeiro intervalo da manhã ocorre entre as 10h00 e as 10h30, o horário destinado ao almoço concretiza-se das 12h00 às 13h30, sendo que, a última pausa, dá lugar ao intervalo da tarde, das 15h30 às 16h00.

Entre as atividades letivas ocorridas no horário da tarde, alguns alunos frequentam as AEC (Desporto, Oficina de Arte e Música), muitos deles regressam ao A.T.L até as 19h00, horário de encerramento da instituição.

d) Distribuição dos espaços

O edifício não tem uma tipologia concreta, caracteriza-se pelas suas linhas direitas com um só piso, contemplando três blocos. Na sua globalidade, a escola é de pequena dimensão, embora usufrua de todas as condições básicas e necessárias ao seu bom funcionamento.

No primeiro bloco, destinado ao 1.º Ciclo, podemos encontrar um espaço com dimensões razoáveis, várias salas, corredores espaçosos e devidamente pavimentados.

O espaço exterior possui uma dimensão ampla, caracterizando-se pela existência de alguns espaços cobertos que permitem às crianças usufruírem do mesmo, em casos climatéricos menos favoráveis à sua permanência na rua. Valoriza-se igualmente o espaço exterior, sendo que, para além das atividades de caráter lúdico, concretizam-se atividades pedagógicas e formativas.

As crianças têm também ao seu dispor, um campo de jogos e um parque infantil, sendo que, a sua utilização rege-se em conformidade com as regras estipuladas, permitindo aos diferentes grupos a utilização do mesmo, de forma rotativa.

A organização do espaço em sala de aula jamais foi estanque, sendo que, ao longo do ano sofreu alterações de acordo com as atividades concretizadas e com as

necessidades do grupo. A gestão do espaço é realizada em conformidade com as dinâmicas, sendo que, a professora privilegiava o exterior, nomeadamente, o corredor, o campo de jogos e a biblioteca.

e) Rotinas

Nesta instituição, as rotinas são realizadas com o acompanhamento maioritário das auxiliares, que prestam os cuidados e apoio necessário ao bom desempenho das rotinas. A equipa docente não participa em grande parte nestes momentos, ausentando-se, sendo que, ocasionalmente efetuam períodos de vigilância sobre as rotinas estabelecidas.

f) Aspetos curriculares relevantes

Importa referir que, dos 24 alunos, 11 entraram com matrícula condicionada, ou seja, a estes alunos não era imposta qualquer tipo de obrigatoriedade de frequentar o 1.º ano de escolaridade, somente no caso de existirem vagas. Consequentemente este fator justifica o sucedido, tendo em conta que metade da turma matriculada, tinha apenas 5 anos de idade, revelando imaturidade. Neste seguimento, a professora considerava que a falta de maturidade demonstrada pela maioria das crianças poderia ter sido corrigida, com a sua permanência por mais um ano no Pré-Escolar, adiando a sua entrada no 1.º Ciclo.

A turma revelava diferentes níveis de aprendizagem, sendo que, na sua maioria tornou-se imprescindível a operacionalização da maioria das instruções e conteúdos, partindo do concreto para o abstrato, de forma a não condicionar os níveis de compreensão dos alunos, proveniente das dificuldades ao nível da capacidade de abstração.

No ano letivo de 2016/2017, período no qual concretizei a minha prática pedagógica nas instalações, nenhum aluno fora referenciado com NEE, no entanto importa referir que, três alunos revelam dificuldades ao nível das aprendizagens, o que implica um trabalho individualizado constante. A falta de assiduidade, por parte

de uma das crianças de etnia cigana, comprometeu o aproveitamento da mesma, encontrando-se num nível diferenciado em relação à restante turma.

O elevado número de alunos na turma reporta para a necessidade de definir três grupos, em conformidade como os seus níveis de aprendizagem. Distingue-se um número reduzido de alunos autónomos, o segundo grupo, que requer constante repetição e supervisão perfazendo a maioria dos alunos da turma, sendo que, três alunos não evidenciam qualquer autonomia, revelando uma elevada necessidade de supervisão e orientação por parte do/a professor/a.

5. Metodologia e Procedimentos

5.1. Escala de Observação do Empenhamento do Adulto

Procedeu-se ao pedido de autorização aos docentes de cada um dos contextos (cf. Apêndice I), garantindo o consentimento na observação das suas práticas, efetivando o respetivo levantamento de dados. A equipa docente disponibilizou-se a participar no mesmo, autorizando a minha presença e de duas colegas durante 5 dias alternados, no espaço de dois meses, em períodos e circunstâncias diferentes, quer em contexto de jardim de infância quer na sala do 1.º ano de escolaridade.

Foram observadas, através de uma observação participante, e analisadas as práticas das docentes, por parte dos três membros que participaram no levantamento de dados. Individualmente, cada um dos observadores refletiu sobre a prática e estilo de interação da educadora e da professora, efetuando o respetivo preenchimento da *Escala de Observação do Empenhamento do Adulto* (cf. Anexo I). Desta forma, esta escala constituiu o principal instrumento de recolha de dados para analisar a relação entre a qualidade das interações e a qualidade das aprendizagens.

A *Escala de Observação do Empenhamento do Adulto* (cf. Anexo I), desenvolvida por Laevers (1994, cit. por Bertram & Pascal, 2009), tem como intuito avaliar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem com base na observação das interações entre o adulto e a criança, o qual integra, um quadro síntese focado em três categorias, a sensibilidade, a estimulação e a autonomia, identificadas como qualidades facilitadoras da aprendizagem. Cada uma destas categorias integra características específicas relacionadas com o comportamento do/a educador(a)/professor(a) que permitem identificar e avaliar com maior precisão os comportamentos do adulto.

A escala permitiu-nos medir os níveis de empenhamento do adulto (nível 1-nível 5) em detrimento da ausência ou presença de um conjunto de qualidades envolventes, respeitando as seguintes dimensões: sensibilidade, autonomia e estimulação.

A escala contempla uma diversidade de qualidades (apresentadas anteriormente, no Capítulo I), através das quais, se equipara o estilo do adulto, onde se torna possível caraterizar do Ponto 1 ao Ponto 5, o estilo predominante do adulto. A este propósito, a escala possibilita verificar, “atitudes de total empenhamento” (Ponto 5), “atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento” (Ponto 4), “atitudes nem de empenhamento falta de nem de empenhamento” (Ponto 3), “atitudes predominantes de falta de empenhamento com traços empenhamento”, (Ponto 2), “Atitudes de Total Empenhamento”(Ponto 1) (Novo & Pires, 2009, p. 125). É a correlação das qualidades entendidas como envolventes ou não envolventes que determinam o estilo de empenhamento do adulto.

Em conformidade com as cinco observações realizadas sobre o estilo predominante do adulto, não foram trocadas impressões entre os observadores, de forma a tornar a informação o mais genuína e fidedigna possível, cada um deles ponderou as caraterísticas das interações do adulto em função das três sub-escalas (sensibilidade, estimulação e autonomia), assinalando na escala, o ponto (Ponto1 ao Ponto 5) a atribuir, ao empenhamento do adulto.

Concluído o número de observações predeterminado, realizou-se um encontro de observadores com vista à apresentação e discussão de dados em prol do preenchimento da *Escala de Observação do Empenhamento do Adulto*.

➤ **Estudo de Caso**

No presente estudo deparámo-nos com características específicas de um estudo de caso, considerando que o foco do estudo incide no contexto da vida real, sem que haja a possibilidade de interferir nos acontecimentos. “Como” e/ou “porquê” constituem as questões centrais desta metodologia de investigação (Novo R. M., 2009).

O objetivo primordial do estudo de caso consiste, na compreensão e interpretação sobre um objeto de estudo em particular, dado que o seu objetivo

depreende a compreensão sobre um determinado caso, exigindo obrigatoriamente, trabalho de campo (Lima, Antunes, Neto, & Peleias, 2012).

Estas primícias são coerentes tendo em conta, a natureza do estudo que se apresenta neste trabalho, onde os objetivos se destacam pela observação e análise de uma situação real, a partir da qual, se criou um ponto de partida para a superação de dificuldades diagnosticadas.

Ventura (2007) define estudo de caso, como: “(...) metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações” (p. 384).

Neste estudo utilizam-se, dados de carácter quantitativo e qualitativo, pois tendo em conta a pretensão do mesmo, este assenta numa investigação que não só pretende descobrir a lógica da descoberta obtida (investigação quantitativa), como procura a lógica da construção do conhecimento (investigação qualitativa) (Meirinhos & Osório, 2010). Na prática, o estudo recorreu a instrumentos que fazem parte das metodologias quantitativas, ou seja, o preenchimento e cotação da escala e a instrumentos das metodologias qualitativas, através da observação complementar realizada sobre as práticas dos profissionais.

6. Apresentação e discussão dos dados

6.1. Contexto A

Relativamente ao contexto A, o Gráfico 1 permite-nos analisar o estilo predominante da educadora em relação às dimensões, sensibilidade, estimulação e autonomia, como categorias de ação do seu empenhamento.

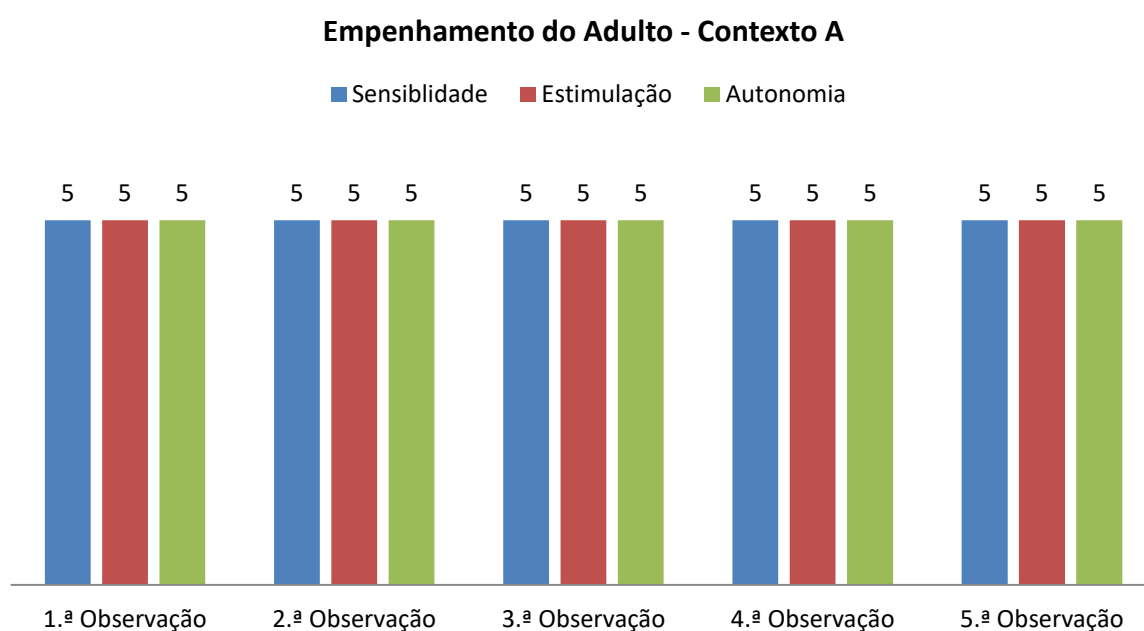


Gráfico 1- Resultados da Escala de Observação do contexto A

Em função dos dados apresentados, verifica-se a unanimidade de valores atribuídos às categorias de ação do empenhamento da educadora, sendo que, a média situa-se no ponto 5, caracterizada por atitudes que correspondem a total empenhamento.

Reportaremos algumas situações, em concreto, contextualizando-as, as quais nos permitirão confirmar os resultados obtidos.

Sensibilidade

Perante comportamentos desajustados das crianças, muitas vezes ao nível das interações e relações sociais, a educadora reagia em função de uma disciplina positiva, persuadindo a criança a adotar um comportamento adequado à situação, desenvolvendo consciência e respeito mútuo. Entende-se por disciplina positiva o “processo no qual o professor emprega estilos positivos de resposta, coloca limites e os mantém” (Spodeck & Saracho, 1998, p. 161).

A sensibilidade da educadora destacava-se também, na atenção que prestava às crianças e na empatia demonstrada, em função dos sentimentos da criança, ouvindo-a, de forma autêntica, o que por sua vez, justifica o elo de ligação estabelecido entre o grupo e a educadora. Quando uma criança recusava a refeição, a partilha de um determinado objeto, participar numa determinada atividade, ou brincar com um colega em específico, a educadora através do diálogo com a criança, procurava perceber, as razões que desencadearam determinado comportamento.

Destacamos a título de exemplo uma situação em concreto, em que, uma das crianças recusou ir à piscina. A educadora conversou com a criança e procurou perceber quais as suas razões. Depois de relatados os motivos, a educadora com o consentimento da criança expôs a situação ao grupo, pedindo ajuda de todos em relação à colega que precisava de apoio para ultrapassar um dos seus receios, sem que fosse exercida qualquer pressão. A sensibilidade da educadora perante a situação relatada, fez com que o grupo voluntariamente se comprometesse a ajudar a colega, o que produziu efeitos pois, posteriormente a criança perdeu o medo e começou a frequentar a piscina.

Verificou-se também, um grande nível de sensibilidade no que se refere à postura adotada pela educadora que, independentemente das situações, quer em contextos desafiadores quer no contexto diário, manteve sempre um tom de voz sereno e encorajador, estabelecendo contato visual com as crianças, com gestos corporais positivos.

No âmbito dos afetos foi deveras notório, o carinho e o respeito que a educadora tinha pelo grupo que orientava e a valorização que atribui a cada criança individualmente. A sensibilidade da educadora refletiu-se na forma como procurava dar atenção individualizada a cada criança, ouvindo-a e encorajando-a, promovendo a sua confiança, fazendo uso dos elogios de maneira ponderada mas eficaz.

Estimulação

Relativamente à estimulação, como qualidade envolvente do perfil da educadora e considerando o modelo de Reggio Emília, pelo qual o JI se inspira, analisemos a teoria Vygostkiana, a qual, defende que, o adulto assume um papel importante na medida em que apoia e ajuda as crianças a fazer uso do nível máximo das suas capacidades, atingindo níveis de desenvolvimento que, nesse momento, não seriam capazes de atingir pelos próprios meios (Lino, 2013). A estimulação assume grande relevo no contexto educativo, sendo que, a educadora demonstrou sempre facilidade em motivar e estimular o grupo, no desenvolvimento dos projetos, na partilha de novidades, nas suas descobertas, com uma atitude positiva e ativa, cativando as crianças, valorizando-as continuamente.

A educadora, no decorrer dos projetos estimulou sempre o diálogo, as atividades e o pensamento das crianças para que estas fossem capazes de solucionar os problemas e entraves que ocorriam no desenrolar dos projetos. Procurou sempre estimular as crianças a procurar de soluções ou respostas para as questões levantadas nos projetos, valorizando cada uma das suas intervenções e partilhas.

Em conformidade com a perspetiva socioconstrutivista adotada pelo JI, a educadora assume como papel o facto de ser: mediadora dos significados pessoais das crianças e dos culturalmente impostos, promovendo o seu desenvolvimento, daí a importância da estimulação.

A educadora na sua prática age em conformidade com a perspetiva socioconstrutivista, onde a estimulação é fulcral no processo educativo. Fosnot (1998, citado por Boiko & Zamberlan, 2001) considera fundamental:

Permitir que os alunos formulem as próprias perguntas, gerem suas hipóteses e modelos e testem sua validade; proporcionar investigações desafiadoras que gerem possibilidades, tanto corroboradoras quanto contraditórias; incentivar a abstração reflexiva como força dinamizadora da aprendizagem, na medida em que, através dela, os alunos organizam, generalizam e criam sentido para as experiências vivenciadas; incentivar a conversação, a argumentação e a comunicação das ideias e dos pensamentos dos alunos e promover o movimento dos alunos na busca da produção e da construção de significados, movimento este através do qual a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento das estruturas psicológicas. (p. 52).

A estimulação encontra-se vinculada ao currículo desta instituição onde os princípios básicos integram a investigação/ação participativa onde os/as educadores/as surgem como investigadores, tal como o ambiente físico e social onde se encontram inseridos. O facto das tarefas apresentadas jamais serem tediosas para as crianças, tem em conta o fator estimulação, onde a educadora propõem atividades em função dos interesses das crianças, ou quando, através do diálogo percebe elementos/objetos/assuntos de interesse ao grupo aproveitando-os, como estimuladores.

Importa referir também a estimulação subentendida na preocupação da educadora ao modificar o espaço, tal como os materiais, sempre que sentisse necessidade. A educadora fazia do espaço um “espaço vivo”, em constante mudança, apresentando materiais diversificados e polivalentes, fazendo da sala de atividades um local estimulante.

Neste seguimento, a estimulação observou-se sem dúvida na criação de ambientes educacionais, com a preocupação constante de dinamizar ao máximo o espaço, reorganizando-o de forma frequente, tornando-o estimulante e desafiador para as crianças (Oliveira-Formosinho, 2013).

Esta gestão dos diferentes espaços foi sempre realizada de forma flexível, implicando a opinião da criança e o direito de o modificar de acordo com, os seus

interesses, tendo em conta a criança como protagonista na construção do seu conhecimento. A educadora interferia neste mesmo processo a fim de que, a zona de desenvolvimento proximal das crianças resultasse em progressos, que em parte não ocorreriam de forma espontânea. Importa referir que Brickman e Taylor (1996) salientam que “uma das responsabilidades mais importantes dos adultos que ensinam crianças é criar e manter um ambiente físico que encoraje as brincadeiras ativas” (p. 151).

O uso da pedagogia participativa compreende o envolvimento da criança, associada a uma experiência ou um espaço em função da construção da aprendizagem que resulta da experiência contínua e interativa estabelecida pela criança, sendo que, a estimulação assume um papel determinante na determinação destas aprendizagens (ibidem). A educadora no desenvolvimento das tarefas teve sempre em consideração o bem-estar e interesse das crianças, sendo que, ao verificar que determinada atividade ou tarefa não estava a ser mais produtiva, dava-a por finalizada, apresentando novas sugestões.

As crianças no JI são sem dúvida estimuladas e desafiadas, pois os adultos acreditam convictamente nas suas capacidades, ao invés de formatá-las com base em atividades estandardizadas, desprovidas de qualquer aprendizagem significativa. A educadora reconhece o potencial da criança e estimula-a, de maneira a que a criança usufrua de um desenvolvimento em plenitude.

Todos estes exemplos práticos são inspirados no modelo pedagógico de Reggio Emilia o qual, privilegia a escuta da criança preconizando-a como ser ativo e competente na construção do saber onde, a pedagogia da escuta assume um papel importante (Lino, 2013). A educadora evidenciou sempre um estilo de empenhamento total ao nível da estimulação, o que se refletiu no grupo que se mostrou continuamente motivado.

Autonomia

A autonomia verificou-se na liberdade de escolha que a educadora atribuía às crianças, como por exemplo, na sala de aula na distribuição pelo espaço pelas

diferentes áreas, foi sempre dada a possibilidade de escolha às crianças, pela área que preferencialmente queriam ocupar, tal como, na escolha e poder de decisão em relação aos projetos que pretendiam integrar, sendo elas as construtoras das suas próprias aprendizagens.

A educadora evidenciou características específicas da autonomia nos momentos em que encorajou as crianças a assumirem responsabilidades, a darem ideias, a expressar as suas opiniões e a resolverem conflitos. Em idade Pré-Escolar as crianças já são capazes de identificar os seus pensamentos e emoções de forma reflexiva, contendo reações emocionais mais extremas, desenvolvendo as suas próprias capacidades de regulação a nível emocional. Importa com isto que, pais e educadores/as assumam uma abordagem adequada perante os diferentes estados emocionais da criança, promovendo a sua regulação emocional (Stratton, 2010).

A educadora demonstrou sempre um comportamento assertivo, conversando calmamente com a criança, refletindo sobre o sucedido nomeadamente sobre as consequências das suas ações, encorajando-a a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras. Posteriormente a própria criança assumia uma postura de autocontrolo, moderando os seus comportamentos.

Quando a criança assumia atitudes que evidenciavam o controlo das suas emoções a educadora elogiava o seu comportamento e o esforço que fez em detrimento do mesmo, consciencializando-a e felicitando-a pela capacidade que teve em regular as suas emoções.

Tendo em conta, tratar-se de um grupo grande, a educadora numa fase primordial, fez com que as crianças sentissem necessidade de formular as suas próprias regras, para o bom funcionamento coletivo, e a assumir as suas responsabilidades, promovendo um clima ordeiro entre todos. Bertram e Pascal (2009) referem que a autonomia implica a “participação das crianças na elaboração e cumprimento de regras” (p. 138).

Após os exemplos que foram reportados, observou-se que relativamente à autonomia, o estilo predominante da educadora caracteriza-se por demonstrar

qualidades envolventes na sua plenitude. A motivação e o empenhamento da educadora, como principal interveniente no sistema educativo, reflete-se na qualidade de aprendizagem do grupo, sendo que, as qualidades atitudinais do/a educador/a ao nível das interações encontram-se estreitamente interligadas com a aprendizagem das crianças.

Consideramos que os valores máximos atribuídos ao empenhamento da educadora no contexto A devem-se, em grande parte, à abordagem Sócio-Construtivista assumida pelo JI, inspirada no modelo pedagógico de Reggio Emilia.

6.2. Contexto B

Empenhamento do Adulto- Contexto B

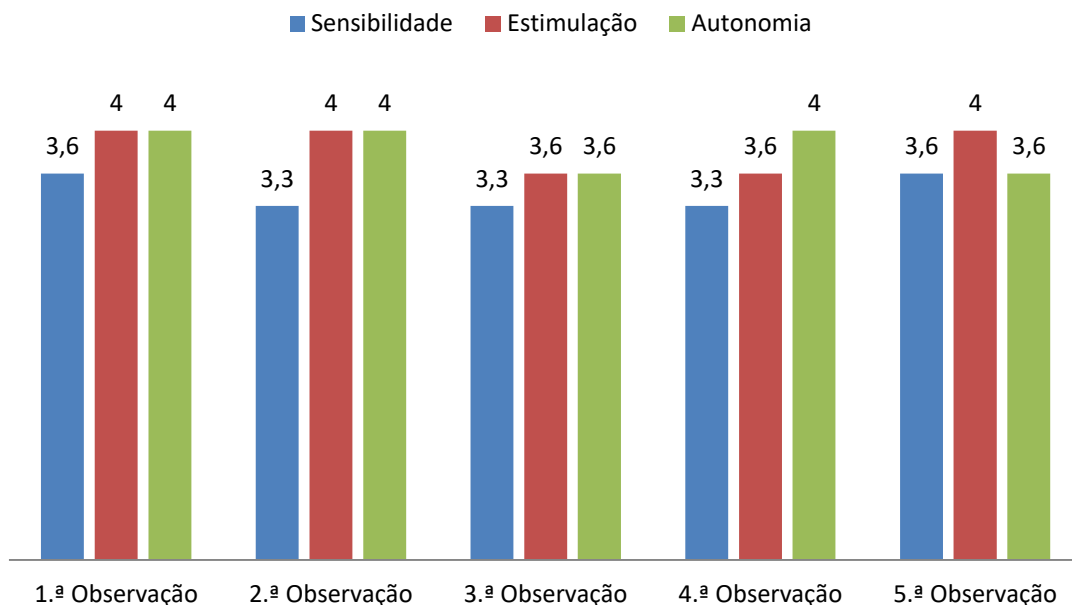


Gráfico 2- Resultados da Escala de Observação do contexto B

Sensibilidade

Após a análise dos dados, calculou-se a média obtida em cada uma das categorias de ação do empenhamento da professora. Ao nível da sensibilidade, como categoria de ação, numa escala de 1 a 5, o valor médio corresponde a 3,4.

Estes valores ficam a dever-se ao empenhamento da professora mediante as observações realizadas, as quais tiveram em conta a sensibilidade mediante a sua prática. Observou-se a sua preocupação perante as necessidades das crianças, tal como a sua astúcia em decifrar e percecionar situações e/ou problemas em que muitas crianças se encontravam. Mostrou alguma sensibilidade na gestão e apoio em determinadas situações, até mesmo de foro privado, no entanto, verificou-se em diversos episódios falta de sensibilidade.

Observou-se que muitos dos problemas das crianças eram expostos perante a turma, tal como a sua vida pessoal e até mesmo lacunas por parte de determinados pais, eram relatados e discutidos em público, deixando as crianças, naturalmente, constrangidas.

Faltas de material, imaturidade, incumprimento do trabalho de casa, falta de higiene, ritmo lento ao proferir palavras, tom de voz cantante, dizem respeito a algumas situações expostas perante a turma onde, a professora culpabilizava os pais pelo excesso de mimo, irresponsabilidade e falta de educação. Estas situações em concreto evidenciaram falta de empatia e falta de respeito pelas crianças, colocando-as em situações embaraçadoras, revelando assim alguma falta de sensibilidade por parte do adulto em gerir estes assuntos.

No fator sensibilidade importa também considerar o tom de voz, o que fora avaliado de uma forma razoável, no entanto a própria professora admitia a sua tendência natural para o aumento do tom de voz, considerando e reconhecendo, tratar-se de uma característica a mudar, tendo em conta que não só destabilizava a turma, como provocava inquietude ao grupo.

O nível afetivo constitui, um outro fator intermediário da sensibilidade, todavia, no contexto em questão, este não assumiu grande visibilidade. Ocasionalmente a professora demonstrava publicamente gestos afetuosos às crianças, o que ocorria de forma esporádica.

Avaliando a consideração do adulto pelos interesses e necessidades das crianças, aferimos que, de uma forma geral, a professora tinha em conta a satisfação das necessidades das crianças, no entanto, a sensibilidade estende-se à necessidade de respeito, de atenção, de segurança e de afeto, aspetos estes, muitas vezes em falta.

A valorização, o encorajamento e o elogio, fatores estes, inteirados na sensibilidade, verificaram-se em maior escala no empenhamento da professora. Perante situações em que determinadas crianças demonstravam falta de confiança ou hesitação no cumprimento de algumas tarefas, eram encorajadas pela professora na sua superação. A resolução de tarefas, o cumprimento do trabalho de casa, eram

motivo de elogio pela professora, tal como os progressos ao nível da leitura, caligrafia, cálculos, raciocínios matemáticos, entre outros.

No entanto em conformidade com situações referidas, considerou-se que, alguns dos aspetos alienados ao fator sensibilidade, em situação corrente, encontravam-se em falta, onde inconscientemente a atmosfera propícia à aprendizagem encontra-se hipotecada, requerendo uma adaptação face a determinadas atuações concretas por parte do docente (Gomez, Mir, & Serrats, 2000). Sendo que, o adulto no contexto B, não evidenciou na sua ação o cumprimento na sua plenitude das qualidades que representam um empenhamento total da sensibilidade, como uma das categorias de ação do adulto.

Estimulação

A estimulação, entendida como “o modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção” (Bertram & Pascal, 2009, p. 136), foi avaliada pelos observadores no valor médio de 3,8.

A professora e tendo em conta as suas características pessoais, revelou ser uma pessoa com muita energia e vida, o que se verificava na forma como desempenhava as atividades, com muito entusiasmo e clareza, principalmente nas instruções dadas. Revelou também, astúcia na sua intervenção pela forma como se ajustava aos interesses do grupo, correspondendo, de uma forma geral, às capacidades das crianças.

Embora promova-se o diálogo, muitas vezes repreendeu as crianças por intervirem de forma inconveniente ou com apreciações desajustadas, fora do contexto. Por sua vez, esta atitude deixava as crianças apreensivas, intimidando-as e limitando-as a participar no diálogo que se segue.

O valor atribuído ao adulto na categoria da estimulação tem em consideração o claro incentivo aos alunos a resolver uma tarefa ou atividade em concreto, onde a professora facultava-lhes informação, nomeadamente aos alunos com maiores défices de aprendizagem, disponibilizando-lhes fichas de trabalho ou materiais de

auxílio à leitura e escrita (método das 28 palavras), onde esporadicamente prescindia do trabalho com a restante turma, de forma a estimular e apoiar o grupo com maiores dificuldades ao nível da aprendizagem.

Contudo, verificou-se uma diversidade de situações em que a estimulação revelava-se deficitária. Tendo em conta, tratar-se de um contexto de estágio, o período alargado de contato direto com o grupo, permitiu-nos conhecer e estabelecer alguma proximidade com cada elemento. Sendo que, algumas crianças revelavam falta de confiança, demonstrando apreensão e receio por exemplo, a ir ao quadro, a saltar à corda, a resolver uma tarefa, o que pode ser colmatado com um estilo de atuação favorável por parte do adulto, no que se refere à estimulação.

A estimulação, quando empregue, serve de incentivo e apoio à ação da criança, proporcionando-lhe segurança e estabilidade (Duarte, 2012). Denotou-se que algumas crianças necessitavam de mais estimulação de forma a combater a sua insegurança.

Autonomia

A autonomia que, respeitando as qualidades envolventes na *Escala de Observação do Empenhamento do Adulto*, foram avaliadas pelos observadores, de 1 a 5, no valor de 3,8. Em conformidade com o DQP (Bertram & Pascal, 2009) a autonomia, implica a liberdade na escolha e realização de atividades, sendo esta, pontualmente evidente, no entanto, determinadas situações revelaram por parte da professora falta de autonomia na sua ação.

Constatou-se, a título de exemplo, que em atividades de expressão plástica, onde era proposto desenho livre ou referente a um tema em específico, algumas crianças eram repreendidas, ou pelo desenho em si, ou pela sua pintura, a qual, segundo a professora, não respeitava as cores, observadas em contexto real. Denota-se aqui, alguma falta de respeito pelos trabalhos realizados pelas crianças.

A autonomia embora existente, situa-se num nível intermédio, o grupo tinha algum grau de liberdade, no que se refere ao ato de experimentar, mas não, na sua plenitude, a autonomia era atribuída mediante a ação/contexto em si.

Verificou-se que, a professora encorajava as crianças a assumirem as suas responsabilidades, quer em função dos seus atos, como no material utilizado. As crianças eram também alertadas para o cumprimento das regras e para a resolução de conflitos, onde maior parte das vezes a professora recusava-se a intervir.

Em suma, e em conformidade com a pontuação estabelecida para a *Escala de Observação do Empenhamento do Adulto*, a pontuação atribuída ao empenhamento do adulto, no contexto B, em conformidade com as qualidades envolventes, sensibilidade (3,42), estimulação (3,84), e autonomia (3,84) perfaz um valor médio de 3,7. Os dados obtidos, permitem-nos inferir que o estilo do adulto “representa um estilo predominante de empenhamento mas com algumas atitudes de falta de empenhamento” (ibidem, p.140).

CAPÍTULO III- CONCLUSÃO DOS DADOS

CAPÍTULO III - CONCLUSÃO DOS DADOS

Este estudo, acompanhado de uma revisão da literatura sobre o presente tema permitiu, avaliar a qualidade das interações adulto-criança com um grupo de Pré-Escolar e uma turma de 1.º Ciclo. A *Escala de Observação do Empenhamento do Adulto* constituiu o principal instrumento mediador que nos permitiu traçar o perfil e avaliar a interação educativa entre os adultos e crianças, além das observações efetuadas em contexto.

Os resultados obtidos contribuíram por sua vez, para a compreensão do facto da qualidade da educação se encontrar indelevelmente associada às interações adulto-criança, permitindo também o entendimento dos processos intrínsecos à qualidade da mesma.

A qualidade do empenhamento do adulto, verificada no contexto A, refletiu-se na qualidade das aprendizagens do grupo, tal como na sua predisposição face à aprendizagem. Por conseguinte, na sua maioria, o grupo demonstrou sempre muito interesse, motivação, empenho, sendo este, um grupo com elevadas aptidões, predisposto a novas aprendizagens e com ótimos resultados face aos parâmetros de avaliação. Como parênteses, realçámos o facto dos projetos realizados no contexto A, na valência do Pré-Escolar, serem desencadeados e sugeridos pelas próprias crianças, onde o seu empenho e motivação eram deveras evidentes, na procura e partilha de novas informações.

Importa contudo, considerar o fator motivação, onde segundo Duarte (2012), “a motivação é o que activa, orienta e mantém a decisão de estudar, sendo um dos factores mais importantes do sucesso e da qualidade na aprendizagem” (p. 65). É certo que a motivação advém de diversos fatores, não nos permitindo cingir exclusivamente à ação do/a educador(a)/professor(a), no entanto a envolvência sobre as tarefas de aprendizagem, uma atmosfera positiva, as interações adulto-criança, influenciam significativamente, a motivação e a predisposição para a aprendizagem.

Por conseguinte, no contexto B a turma, na sua maioria revelou falta de interesse, falta de motivação, desinteresse por frequentar a própria escola, sendo que,

os resultados quer a curto como a longo prazo, evidenciaram uma turma heterogénea, com uma minoria de alunos com ótimos resultados, capacidades e predisposição para novas aprendizagens, contudo na sua maioria a turma revelava um elevado défice de aproveitamento e interesse.

No seguimento da recolha e tratamento de dados, percecionámos as contribuições que a ação do docente exerce na qualidade da aprendizagem do grupo, assegurando que a ação do/a professor/a tem repercussões positivas ou negativas para o aluno, tanto a nível da aquisição de valores, como de uma boa educação, tal como no seu sucesso escolar (Gomez, Mir, & Serrats, 2000).

A análise comparativa estabelecida entre dois contextos diferentes, permitiu-nos identificar dois estilos de ação distintos, sendo que, associado ao bom rendimento do grupo no contexto A, deparámo-nos com o estilo de ação de um adulto que na sua ação integra todas as qualidades envolventes necessárias para uma boa qualidade da educação, tendo sempre como guia, o bem-estar das crianças.

Dado o conjunto de elementos, considerados no decurso deste estudo, afigura-se-nos dizer que o empenhamento do adulto pode sem dúvida, consistir uma barreira que se pode interpor à determinação da qualidade da educação das crianças.

Esta análise, com base nos resultados obtidos, contribuiu para a necessidade de refletir sobre as práticas dos profissionais da educação, onde a dimensão das interações adulto-criança é efetivamente entendida como mentora das aprendizagens e determinante na qualidade da educação. Com isto, importa a consciencialização, por parte de nós, futuros profissionais da educação, naquilo que constitui um dos elementos primordiais da profissionalização e qualidade da prática docente.

Por conseguinte, os objetivos que presidiram este estudo foram devidamente atingidos, no que concerne à prática docente, realizou-se o devido entendimento sobre as práticas da educadora e da professora, com o devido enfoque na dimensão das relações e interações. Um outro fator, imposto como objetivo deste estudo, consistiu na perceção da viabilidade do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, fazendo uso do preenchimento da *Escala de Observação do*

Empenhamento do Adulto (cf. Anexo I) como instrumento principal face à recolha de dados. Este revelou ser um instrumento exequível tendo em conta os dados recolhidos, posteriormente apoiados pela observação participante efetuada.

Por fim, colocou-se como objetivo o aprofundamento dos conhecimentos sobre a qualidade na educação tal como os seus indicadores, sendo que, a qualidade da educação constitui por si, um direito irredutível, atribuído à criança, compete a nós profissionais da educação, respeitar e contribuir para a sua imposição.

Impõem-se como objetivos à profissionalização docente, a reconsideração de conceções e ações, tal como a necessidade de repensar sobre as práticas docentes realizadas diariamente, considerando a necessidade de desarraigar atitudes e comentários depreciativos, postura ríspidas e autoritárias, conducentes à posterior lesão da aprendizagem da criança. Pretende-se a consciencialização para a necessidade de se melhorar a qualidade das interações adulto-criança.

“Ensinar implica a aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos, mas também pressupõe um processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações” (Flores & Simão, 2009, p. 8) A atividade do/a educador(a)/professor(a) acarreta fatores fundamentais à determinação do seu perfil, os quais determinaram a qualidade da sua prática, certamente não podemos considerar o/a educador(a)/professor(a) o único postulado na determinação da qualidade das aprendizagens, no entanto a concretização deste trabalho, permitiu-nos dar maior relevância à qualidade das interações estabelecidas entre o adulto e a criança.

Atendendo ao impacto da qualidade das interações adulto-criança na determinação da qualidade da educação, efetivamente, importa considerar a ação do/a educador(a)/professor(a). Todavia, a deterioração da relação adulto-criança resulta num fator que se repercute negativamente na qualidade da educação a que a criança está sujeita, neste sentido, importa repensar a forma e os propósitos dos profissionais da educação, tal como a tomada de consciência dos aspetos “visíveis” e “invisíveis” na prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo considerou a veemência com que muitos autores defendem que a aprendizagem implica não somente a aquisição concreta de conhecimentos e habilidades específicas, como também requer a assimilação de habilidades que promovam aprendizagens ou seja, habilidades metacognitivas (estratégias para a resolução de problemas), as quais se caracterizam pelas competências ao nível da auto-regulação (Lopes & Silva, 2010). Por conseguinte, este conceito é associado consecutivamente a todo o processo de aprendizagem, sustentado nas inter-relações, que integram elementos cognitivos, motivacionais e emocionais. Piaget (cit. por Xypas, 1999), faz uso de uma metáfora em que compara a inteligência como estrutura, a um motor e equipara a afetividade à gasolina, como fonte energética. Sendo que, uma jamais pode prescindir da outra, consequentemente, a conciliação e o equilíbrio de ambos é que produz resultados produtivos.

O processo de desenvolvimento encontra-se indissociável face ao conceito de motivação, sendo que, o comportamento motivado de um aluno predispõe o mesmo para a conceção de aprendizagens duradouras com estruturas solidificadas, este consegue-se, através das interações. Contrariamente, os estados amotivacionais, caracterizados pelo desânimo, desistência, refletirão na ausência de predisposição voluntária para aprender, o que, comprometerá não só a aprendizagem como o desenvolvimento psicológico do aluno.

A motivação surge então, como alicerce motivacional ao nível do desenvolvimento psicológico e da aprendizagem, o que implica, duas formas distintas, a motivação intrínseca, referente ao interesse revelado perante as características representadas pela atividade e a motivação extrínseca, a qual surge através da orientação de um comportamento visando determinado resultado (Bertão, Ferreira, & Santos, 1999). Por conseguinte, os comportamentos extrínseco e intrínseco requerem motivação, tendo em conta que ambos representam o envolvimento da criança que adota um comportamento intencional.

A motivação, por sua vez, “(...) assenta no investimento em actividades intrinsecamente motivadas e simultaneamente produtivas. Quando intrinsecamente

motivados, os sujeitos fazem o que lhes interessa” (ibidem, p.74). Compete então ao profissional de educação conciliar os interesses intrínsecos do grupo com atividades promotoras de aprendizagens enriquecidas.

As interações adulto-criança surgem como mentor face à motivação que qualquer docente pretende incutir nas crianças, o que por sua vez, implica a criação de um ambiente relacional assegurado de um desempenho dos alunos, com qualidade.

Em consonância com o referido anteriormente, as características afetivas do/a educador(a)/professor(a) surgem como o expoente máximo no rendimento escolar e atitudes dos alunos, o que afigura características específicas por parte do docente, a escuta, atenção, empatia e respeito (Lopes & Silva, 2010).

Os estudos concretizados nesta dialética evidenciam resultados favoráveis estreitamente associados às características do/a educador(a)/professor(a) face ao rendimento escolar e atitudes dos alunos. Esta correlação mútua foi também analisada por Bing e Bing (cit. idem), que em conformidade com os resultados de um estudo, comprovou a veemência da dimensão afetiva perante a dimensão cognitiva, linguística e social.

O autor analisou características do/a professor/a, nomeadamente a não diretividade, a empatia, o entusiasmo, o encorajamento à aprendizagem e ao pensamento de ordem superior, a adaptação em relação às diferenças, a autenticidade e crenças centradas no aluno. Em função das características afetivas do/a professor/a, analisou a magnitude do efeito, onde os resultados enfatizaram a conexão entre ambos, onde se tornou evidente o aumento do rendimento escolar dos alunos.

Segundo o autor, o comportamento do/a professor/a deve promover interações positivas, as quais consequentemente estabelecem relações seguras entre adulto-criança que asseguram o rendimento escolar da própria. A este propósito, compete a nós, futuros profissionais da educação, fazer a diferença na vida de cada aluno e atenuar a realidade portuguesa, no que se refere ao insucesso escolar. Que a paixão pelo ensino seja o mentor da nossa atuação!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

B

Bertão, A. M., Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (1999). *Pensar a Escola sob Olhares da Psicologia*. Porto: Edições Afrontamento.

Bertram, T. & Pascal, C. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC. (Adaptação Portuguesa coordenada por Júlia Oliveira-Formosinho).

Boiko, V. A., & Zamberlan, M. A. (jan./jun. de 2001). Psicologia em Estudo. *A perspetiva Sócio-Construtivista na Psicologia e na Educação: O Brincar na Pré-Escola*, 6, n.1, pp. 51-58.

Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .

C

Canário, R. (2005). *O que é a Escola?* Porto: Porto Editora.

Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.

D

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

Dias, J. & Bhering, E. (2004). A Interação Adulto/Crianças: foco central do planeamento na educação infantil. *Contrapontos*, 4, 91-104. Univali.

Doron, R., & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: CLIMEPSI EDITORES.

Duarte, A. M. (2012). *Aprender Melhor: Aumentar o Sucesso e a Qualidade da Aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.

E

Edwards, C. Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

F

Flores, M. A., & Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*. Lisboa: Edições Pedago.

G

Gomez, M. T. Mir, V. & Serrats, M. G. (2000). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Porto: Edições ASA.

Gonçalves, I. M. (2008). *Avaliação em Educação de Infância - das concepções às práticas*. Algarve: Editorial Novembro.

H

Hargreaves, A., Develay, M., Lopes, A., Teodoro, A., Sanches, M. d., & Jesus, S. N. (2004). *Os Professores: Identidades (Re) Construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

K

Katz, L. Ruivo, J. B. Silva, M. I. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Kinney, L. & Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças- educação infantil em Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed.

L

Lapo, M. J. (2010). *Professores que marcam a diferença*. Acochete: Alfarroba.

Lima, J. P. Antunes, M. T., Neto, O. R., & Peleias, I. R. (2012). Estudos de caso e a sua aplicação: Proposta de um esquema teórico para pesquisas no campo da contabilidade. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 6, pp. 127-144.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. O. Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Edições Lidel.

M

ME. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O Estudo de Caso como Estratégia de Investigação em Educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2. (I. P. Educação, Ed.) Obtido em 6 de Agosto de 2017, de <https://bibliotecadigital.ipb.pt>

Mesquita, E. D. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação - Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

N

Novo, R. M. (2009). *A Aprendizagem Profissional da Interação Adulto-Criança: Um estudo de caso multicontexto (Tese de Doutoramento)*. Minho: Universidade do Minho.

Novo, R. & Pires, C. M. (2009). A interacção do adulto com a(s) criança(s)- 5.º Estudo de Caso. In T. Bertram, & C. Pascal, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

O

OCDE. (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: ASA.

Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia - Infância, Família Comunidade e Educação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra, 38, (1,2,3), 145-158.

Oliveira- Formosinho, J. (org.) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F.F. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

P

Peterson, P. D. (2003). *O Professor do Ensino Básico: Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pinto, R. R. (2012). *Introdução à Análise de Dados Com Recurso ao SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pólya, G. (1984). Dez mandamentos para professores. *Journal of Education*, IV, 525-533.

S

Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa*. Porto: Edições Asa.

Spodeck, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.

Stratton, C. W. (2010). *Os Anos Incríveis: Guia de Resolução de Problemas para Pais de Crianças dos 2 aos 8 Anos de Idade*. Braga: Psiquilibrios edições.

V

Vasconcelos, T., Katz, L., Ruivo, J. B., & Silva, M. I. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de Saberes e de Competências*. Lisboa: Edições Colibri.

Ventura, M. M. (Setembro/Outubro de 2007). *O Estudo e Caso como Modalidade de Pesquisa*. Obtido em 06 de Agosto de 2017, de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/>

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

X

Xypas, C. (1999). *Piaget e a Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Z

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Normativos Legais

Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro. *Diário da República* n.º 237/1986 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República* n.º 201/2001- I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República* n.º 201/2001- I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro. *Diário da República* n.º 300/1979 - I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 268/97, de 25 de Agosto. *Diário da República* n.º 195 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXOS

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
Qualidade da Educação na Perspetiva das Interações Adulto-Criança

QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5	QUADRO SÍNTESE DO EMPENHAMENTO DO ADULTO					QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1
	Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenhamento com traços de empenhamento	Atitudes de Total falta de empenhamento	
SENSIBILIDADE	PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1	SENSIBILIDADE
Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • tem um tom de voz encorajador • faz gestos encorajadores e estabelece contacto visual com a criança • é carinhoso e afectuoso • respeita e valoriza a criança • encoraja e elogia • demonstra empatia com as necessidades e preocupações da cr. • ouve a criança e responde-lhe • fomenta a confiança da criança 						Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • tem um tom de voz ríspido • é frio e distante • não liga à criança, não a respeita • critica e rejeita a criança • não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança • não ouve a criança e não lhe responde • fala a outros sobre a criança como se esta estivesse ausente
ESTIMULAÇÃO Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • tem energia e vida • é adequada • corresponde às capacidades e interesses da criança • motiva a criança • é diversificada e clara • estimula o diálogo, a actividade ou o pensamento • partilha e valoriza as actividades da cr. • não verbal 						ESTIMULAÇÃO Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • feita de modo rotineiro • falta de energia e entusiasmo • não motiva a criança • não corresponde aos interesses e às percepções da criança • é pobre e falta-lhe clareza • é confusa • não é adequada • corta o diálogo, a actividade e o pensamento
AUTONOMIA Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • permite que a cr. escolha e apoia a sua escolha • dá oportunidades à cr. para fazer experiências • encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades • respeita as opiniões da cr. sobre a qualidade dos trabalhos que realizou • encoraja a cr. a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras 						AUTONOMIA Adulto: <ul style="list-style-type: none"> • não permite à criança escolher e experimentar • não encoraja a criança a dar ideias • não dá responsabilidades à criança • não permite que a criança dê opiniões sobre a Qualidade dos trabalhos que realizou • é autoritário e impositivo • aplica com rigidez as regras e não permite negociação

Anexo 1- Escala de Observação do Empenhamento do Adulto

APÊNDICES

Apêndice I- Carta dirigida às docentes para a observação das suas práticas

Assunto: Pedido de autorização para observação das práticas

Enquanto aluna do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB da Escola Superior de Educação de Coimbra, venho por este meio solicitar a vossa colaboração para a elaboração de um estudo no seguimento da minha dissertação, denominada “ A qualidade da educação na perspetiva das interações adulto-criança”.

A presente tarefa visa debruçar-se sobre a observação e análise do empenhamento do adulto, contando com a participação de três elementos nas suas aulas e o respetivo preenchimento de uma folha de registo, “*Escala de Observação do Empenhamento do Adulto*” (Leavres 1994).

Para tal, pretende-se em cinco dias intervalados, no espaço de dois meses, observar as suas práticas em contexto letivo, de forma a recolher os dados necessários para o desenvolvimento de um estudo de caso no seguimento da dissertação.

Para que este processo não cause qualquer tipo de transtorno ou constrangimento às crianças e encarregados de educação, aguardamos de igual forma o seu consentimento, de forma a autorizar a nossa presença.

Importa referir de que é garantida a privacidade e anonimato das crianças, instituição e docentes na apresentação dos resultados na apresentação da dissertação de mestrado.

Grata pela colaboração dispensada.

Sofia Fernandes

Coimbra, dez de novembro de dois mil e dezasseis

Apêndice II- Organização em tabelas dos valores obtidos no preenchimento da Escala de Observação do Empenhamento do Adulto

Valores atribuídos ao empenhamento da educadora- Contexto A

	1. ^a Observação	2. ^a Observação	3. ^a Observação	4. ^a Observação	5. ^a Observação	Média
Sensibilidade	5	5	5	5	5	5
Estimulação	5	5	5	5	5	5
Autonomia	5	5	5	5	5	5

Valores atribuídos ao empenhamento da professora- Contexto B

	1. ^a Observação	2. ^a Observação	3. ^a Observação	4. ^a Observação	5. ^a Observação	Média
Sensibilidade	3,6	3,3	3,3	3,3	3,6	3,42
Estimulação	4	4	3,6	3,6	4	3,84
Autonomia	4	4	3,6	4	3,6	3,84